

博士学位論文

JSL 児童の学習理解におけるつまずきの要因

と克服方法の研究

ー茨城県つくば市とカナダ・アルバータ州エドモン
トン市における事例研究をもとにー

京都女子大学大学院発達教育学研究科

教育学専攻

小沼清香

目次

序 章	研究の目的と方法	5
第1節	問題の所在と研究目的	5
第2節	先行研究	6
2-1	第二言語習得理論	6
2-2	教授法とカリキュラム	10
第3節	分析枠組みと研究方法	10
3-1	分析枠組み	10
3-2	研究方法	11
3-3	調査概要	13
第4節	論文構成	15
第1章	JSL 児童教育の概観	19
第1節	JSL 児童とことば	19
1-1	ことばに関する問題	19
1-2	思考・認知面の発達に関する問題	20
第2節	JSL 児童教育の変遷	20
第3節	JSL 児童をとりまく制度面における課題	21
第4節	まとめ	22
第2章	JSL 児童の学習におけるつまずきの実態	25
第1節	本章の先行研究と研究概要	25
1-1	先行研究	25
1-2	研究課題	26
1-3	研究方法	26
第2節	JSL 児童のプロフィール	26
2-1	JSL 児童の概要	26
2-2	調査対象者の選定について	28
第3節	A子の事例	28
3-1	A子について	29
3-2	A子の4年生での事例	29
3-3	A子の5年生での事例	31
3-4	A子の6年生での事例	33
3-5	小学生の時をふり返って	35
第4節	B子の事例	36
4-1	B子について	36
4-2	B子の5年生での事例	37

4-3 B子の6年生での事例	41
4-4 小学生の時をふり返って	46
第5節 C男の事例	47
5-1 C男について	47
5-2 C男の4年生での事例	48
5-3 C男の5年生での事例	51
5-4 小学生の時をふりかえって	53
第6節 考察	54
第7節 まとめ	60
第3章 保護者の教育に関する意識	63
第1節 本章の先行研究と研究課題	63
1-1 先行研究	63
1-2 研究課題	64
第2節 保護者のプロフィール	64
第3節 保護者の教育に関する意識	65
3-1 P1 (エジプト)	67
3-2 P2 (ペルー)	68
3-3 P3 (中国)	68
3-4 P4 (ペルー)	69
第4節 保護者の教育に関する意識変化—追跡インタビューをもとに—	70
4-1 P1 (エジプト)	70
4-2 P2 (ペルー)	71
4-3 P3 (中国)	72
4-4 P4 (ペルー)	73
4-5 保護者の教育に関する意識変化の分析	74
第5節 考察	75
第4章 小学校教師のJSL児童に関する把握	80
第1節 本章の先行研究と研究課題	80
1-1 先行研究	80
1-2 研究課題	81
第2節 調査概要	81
第3節 担任教師と教科特別担当教師が捉えるJSL児童に対する学習観	82
3-1 JSL児童の学習における難しさに関する見方	82
3-2 回答の具体的内容	82
3-3 対応について	83
第4節 考察	84

第5章 JSL 児童の学習におけるつまずきの克服方法	87
第1節 JSL 児童によりそう支援	87
1-1 ことばの負担軽減	87
1-2 経験や具体的活動とことばの統合	91
1-3 児童中心主義アプローチ	94
1-4 指導者の変容	96
1-5 支援による学習効果と評価	98
第2節 担任教師の意識変容	99
2-1 本節の研究課題	99
2-2 教師のプロフィール	99
2-3 JSL 児童のプロフィール	100
2-4 研究方法	101
2-5 結果	101
2-6 分析と考察	104
2-7 まとめ	105
第3節 保護者による支援—学校との関わりに注目して—	106
3-1 P1（エジプト）A 子、E 子の保護者	106
3-2 P2（ペルー）B 子の保護者	107
3-3 P3（中国）C 男の保護者	108
3-4 P4（ペルー）D 男の保護者	108
3-5 まとめ	108
第4節 日本語ボランティアの活用	110
4-1 つくば市における日本語ボランティアの発展	110
4-2 A 小学校における日本語ボランティアの活動	111
4-3 まとめ	112
第6章 カナダ・アルバータ州エドモントン市における ESL（English for a Second Language）教育	115
第1節 本章の先行研究と研究課題	115
1-1 先行研究	115
1-2 研究課題	116
第2節 調査概要	116
2-1 調査期間および調査手続き	116
2-2 調査対象者	117
第3節 ESL 児童生徒の学習におけるつまずきの要因	121
3-1 小学生	121
3-2 中学生	123

3-3 小学校・中学校の教員への調査より	125
第4節 ESL 児童生徒の学習におけるつまずきの克服方法と効果	127
第5節 エドモントン市における ESL 教育に対する考え方	134
第6節 考察—エドモントン市における ESL 教育実践と日本の JSL 教育実践の比較—	137
6-1 ESL 児童生徒の学習におけるつまずきの要因	137
6-2 つまずきに対する克服方法	137
6-3 外国人児童生徒の教育に対する考え方	138
終章 JSL 児童のつまずき克服の課題	
—エドモントン市における ESL 教育と比較して—	141
第1節 JSL 児童、保護者、教師の三者の有機的関係の構築	141
第2節 多文化共生教育の配慮	142
第3節 共に学び合う学習	145
第4節 効果的な学習支援	147
4-1 分かりやすい指導	147
4-2 地域人材資源の活用	148
第5節 今後の研究課題	150
謝辞	152
参考文献	153
資料	160

序章 研究の目的と方法

第1節 問題の所在と研究目的

世界的なモノ・ヒト・コトの移動により、日本国内の公立小中学校に在籍する外国人児童生徒数も増加の一途を辿っている。日本全国の公立学校で日本語がほとんど分からない子どもがクラスにいることはもはや珍しいことではなくなった。

文部科学省の「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成24年度)」によると、公立学校に在籍している外国人児童生徒数は71,545人で、そのうち27,013人が日本語指導が必要な児童生徒であった。日本語指導が必要な外国人児童生徒を母語別の割合でみると、ポルトガル語を母語とする者が32.8%と最も多く、続いて、中国語が20.4%、フィリピン語が16.6%、スペイン語が12.9%である。以上4つの言語で全体の82.7%を占めている。県別にみると、愛知県がもっとも多く、神奈川県、静岡県、大阪府、東京都に集中している¹。ただし、「日本語指導が必要な外国人児童生徒」というのは、現場の教師からの判断によるもので、文部科学省からは明確な判断基準が出されていないため実に曖昧なものである。順調に日本語を習得し、環境への適応にも問題がないようにみえる児童生徒が、教科学習の内容をほとんど理解していないことに気づいて愕然としたという教育現場からの報告が聞かれる²。

さらに、近年、外国人定住地域が地方部にも散在する傾向があるが、地方の学校では外国人児童生徒を受け入れた経験がなく、初期日本語指導や日本語加配指導教員の配置などの整備が整っていない場合が多い。このような状況を考えると、今現在でも外国人児童生徒が教室で学習することにはかなりの困難を抱えていることが想像できる。

筆者は小学校でJSL (Japanese as a Second Language)³児童の教育に関わってきた。多くのJSL児童は学校では友だちと仲良く生活し家庭でも楽しく生活を送っているようにみえたが、彼らについて胸がつまるエピソードが二つある。一つは、日本語教室に来るとおしゃべりが止まらず、JSL児童同士でふざけ合い陽気な姿を見せているJSL児童が、在籍学級に戻ると能面のように無表情で授業中はおとなしく座っているばかりだった。日本語が十分ではないために学習に参加できず、自分の所属感が感じられなくなっていたのである。もう一つは、小学6年生の時に来日した男の子がいた。中学校に進学したのは、日常会話と基本的な読み書きがなんとか習得できた段階であった。中学校では日本語指導の教員がいなくて、一斉指導の中で教科学習を理解するのは困難を極めたという。もっとも深刻な問題は高校進学の時である。彼は5年以上日本で生活していたために入試の際の外国人特別枠に該当せず、受験勉強にあたって相当な苦勞をした。この二つのエピソードから、JSL児童にとって日本語を使うことは、何かを学ぶためだけではなく、今、ここにいるために必要なことでもあった。JSL児童が日本社会で堂々とくらせるために、将来必要な知識や生きる力を身に付けさせなければならない、という責任重大な任務として痛感した。彼らが人としてのよりよく成長し、学力の獲得を犠牲にすることないような教育的取

り組みが必要であると考えた。

近年、JSL 児童生徒の教育は年少者日本語教育という研究分野において、実践研究成果が学会等で発表されているが、学校現場では今も熱心な教師が試行錯誤をしながら取り組んでいる状態である。JSL 児童との関わりが、その場しのぎの日本語指導や教科指導にはなっていなかったか。また、彼らが中学校や高校で、または生涯自信をもって生きていけることばの力や考える力を身に着けさせることができたか。彼らのことばの力を正しく捉え、長期的な目でことばと考える力を育成するには、何が必要かを再考することが必要である。そのためには、JSL 児童が小学校における学習活動の中で、いつどのような困難を抱え、その原因は何であるかを教師自身が理解するべきである。

本研究の目的は、JSL 児童が学習の際に見せる様々なつまづきについて、具体的なデータを収集することによって明らかにし、問題点を実証的に解明することである。その上で、日本語指導の現場で教師が行う様々な指導や、JSL 児童の家庭とのつながりを体系化し、意味づけを行いたい。その際、日本の教育現場のみでは見落としがちな側面がある。そのため、移民国として歴史があり、ESL (English for a Second Language) 教育においても実証的な研究が蓄積されているカナダの事例と比較することにより、日本における指導の特徴を明確にし、課題克服の一助とすることが必要であると考えた。その上で、教育現場の実践に有益な日本語指導方法を考察することを目的とする。

第2節 先行研究

ここでは、本稿全体を通じて使用される基本概念の整理を行う。先行研究については、第2章 JSL 児童、第3章保護者、第4章教師、第6章カナダの該当する各章で検討するものとする。

2-1 第二言語習得理論

(1) 3つの言語能力

日常会話は問題ないが、学習に参加できずに困難を感じている児童が多いという問題が多くの教師から挙げられている。その原因の一つとして、Cummins は言語能力を3つの側面に区別することが必要であるとしている⁴。

Conversational Fluency(会話の流暢度)は、対人関係におけるコミュニケーションの力をさし、第二言語学習者でも普通1～2年で母語話者と同じレベルになる。それに対して、Discrete Language Skill(弁別的言語能力)や Academic Language Proficiency(学習言語能力)を習得されるには5～7年かかる。

Discrete Language Skill(弁別的言語能力)とは、文字や基本文型の習得など、ルール化できて個別に測定可能な言語技能のことである。中島(2011)⁵は、Discrete Language Skill(弁別的言語能力)を日本語に当てはめて次のように説明している。平仮名やカタカナ、初歩的な漢字学習をさし、1～2年で習得可能なものである。しかし、漢字の場合、抽象的概念を表す漢字語彙や熟語は Academic Language Proficiency(学習言語能力)に属する。読解能力も

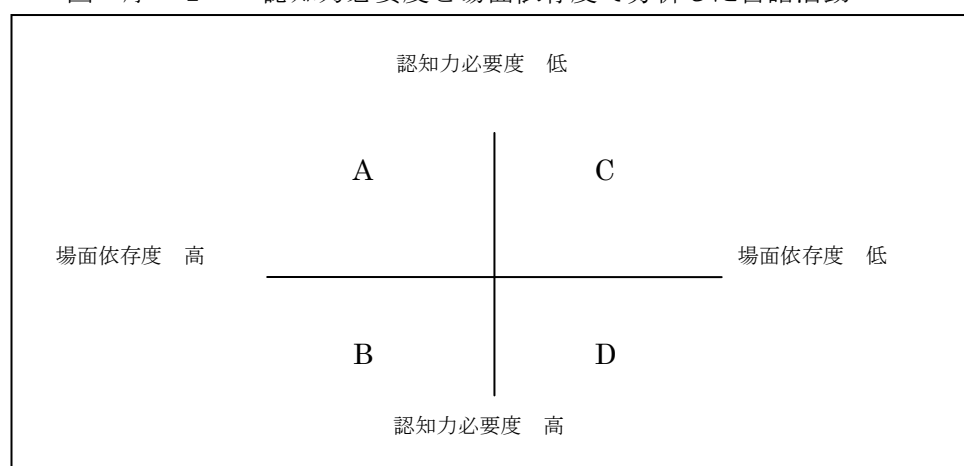
同様に、文字や単語や文節レベルの読みは、Discrete Language Skill(弁別的言語能力)だが、読解力や読解ストラテジーは Academic Language Proficiency(学習言語能力)の領域である。

Academic Language Proficiency(学習言語能力)は、読解力、作文力、発表力、応用力などであり、「教科学習言語」と定義されている。これは、「学校という文脈で効果的に機能するために必要な一般的な教科知識とメタ認知ストラテジーを伴った言語知識」である。この言語の習得には、5～7年の年月が必要である。

(2) 場面依存と認知要求度による4領域

Cummins (1984) は、言語活動を「説明力必要度」と「場面依存度」という二つの軸で分析する4象限モデルを提唱した⁶。このモデルは、図序—1に示した。横の座標軸が、学習者の利用できる文脈の助けがどれだけあるかに関係する。

図 序—1 認知力必要度と場面依存度で分析した言語活動



(ジム・カミンズ、中島、2011年⁷より引用)

説明を付け加えると、横軸の「場面依存度が高い」とは、コミュニケーションの助けとして、指さし、ジェスチャー、イントネーションなど特にボディ・ランゲージを多く用いた場合をいう。反対に、「場面依存度が低い」とは手掛かりのほとんどない、単語のみが意味を伝える役目を担っている場合である。

縦軸は、コミュニケーションにおいて要求される認知的負担の程度に関わる。「認知力必要度が高い」とはレベルの高い多くの情報が迅速に処理されなければならない教室などで起こる。反対に、「認知力必要度が低い」とは、街中や店での会話のように情報処理が比較的単純で明快な場合である。

この二つの座標軸から、領域Aは例えば、外国で地図を示して道順を聞く、指差しで買い物をするというような場面の助けが多くあってことばを使わなくても意味が通じる場面

である。領域Bは、例えば視覚教材を活用した分かりやすい授業や、実験を中心とした理科の授業のように、場面の助けはあるが認知力の必要度も高い場面である。領域Cは、教師の黒板をノートに写す、ドリルをするなど、認知力必要度は低く場面の支援も少ない言語活動である。領域Dは、本を読む、レポートを書く、口頭発表をする、のように教科に関わる学習活動があてはまる。授業の中には領域Dの場面が多く現れる。

(3) 教科内容と言語学習の関係

・スキーマ

Bartlett(1932)は、北米インディアンの民話を社会的環境の異なる被験者に提示し、一定期間において再生させる実験を行った。その結果、物語の中の特殊な情報や、被験者なじみのない言葉は、良く知った言葉に置き換えられていたり、つじつまが合わない部分を説明するための情報が付け加えられたりすることがあった。Bartlettはこの結果から、スキーマ(schema)という概念を導いた。この研究により、人間は新しい情報を理解するためには、常に自分が過去に経験したことに関連づけて理解しようとしていることが分かった⁸。

・エピソード記憶と意味記憶

Coulson, M(1995)によれば、子どもは幼少期において因果関係のはっきりした複数の出来事の方が、無関係な出来事よりもよく思い出すことができるという⁹。このような記憶は「エピソード記憶」と言われ、時間的・空間的に位置づけられた経験に基づく。「エピソード記憶」と対比されるのが、知識から得られた「意味記憶」である。つまり、言語について単語や文字の使い方のような体系的知識は「意味記憶」の領域である。また、教科内容の体系化された知識も「意味記憶」にあたる。一方、日常生活の中で体験的に得た情報は「エピソード記憶」である(Tulving, E.)¹⁰。また、過去の体験が構造化されて作られたスキーマは、エピソード記憶・意味記憶の中間的存在であるとされている(太田 1988)¹¹。

また、Bransford & Johnson(1972)は有意味な文脈を与える図を提示しながら、抽象度の高い文章を読むことによって、情報を理解する助けとなることを証明した。ある内容を理解する過程では、学習者が既に持っている知識と新しく与えられる情報との交互作用として進行すると考えられる¹²。つまり、新しく知った内容を、自分の既存の知識とすり合わせることによって、理解を促進させることができる。

このことから、エピソード記憶→スキーマ・スクリプト→意味記憶という過程を繰り返すような方略を応用することで、JSL 児童の言語が学習と教科内容が統合されることが指摘されている。

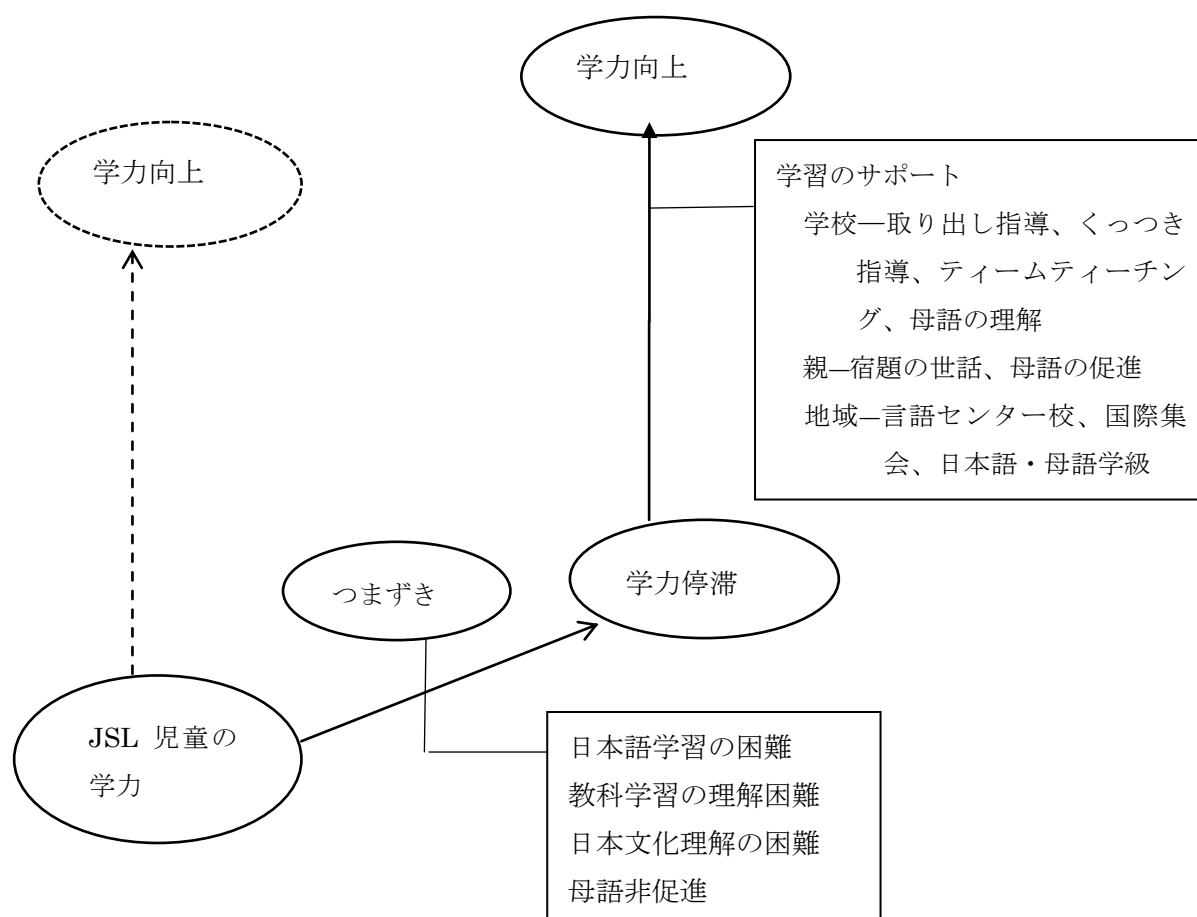
(4) まとめ

以上の先行研究から、教師の工夫によって JSL 児童の認知的負担を低くしたり、児童のスキーマを活発化させる活動を多く取り入れたりすることによって、教科指導と言葉の統合をはかりながら、知的発達を促す日本語指導が重要であると言える。

なお、JSL 児童のつまずきと学習理解の関連についてのイメージ図を作成し以下に示した。

図を説明すると、JSL 児童の学力が向上すべきはずがそうになっていない原因となるつまずきには、日本語学習の困難のみならず、教科学習の理解の困難、その要因である日本文化理解の困難、母語非促進がある。この点について、第2章から第4章について具体的事例を用いて実証的に明らかにしていく。つまずきによる学力停滞を引き上げるためには、学校や親のサポートが重要であるが、この点に関して第5章、第6章で究明する。

図 序一2 JSL 児童の学習理解とつまずきの関連



（筆者の作成による）

2-2 教授法とカリキュラム

(1) スキャフォールディング

Hammond & Gibbons (2001) は、スキャフォールディングを以下のように定義した¹³。

- ・学習者が新しいスキル、概念、理念を獲得することを目指した教師による支援
- ・何をするか、答えを教えるだけでなく、どうするかを学ばせるよう支援をする
- ・徐々に生徒が自力で作業できるようになることが目標である

つまり、help(助けること)がその場で要求を満たすだけの支援であるのに対し、スキャフォールディングは、生徒が支援を受けた場面の外で、新たな課題に取り組めるようになるタイプの支援である¹⁴。

(2) JSL カリキュラム (内容重視教育¹⁵)

文部科学省が開発した日本語カリキュラムである。教科などの内容と日本語とを同時に学ぶ学習方法。「内容重視の日本の教育」といわれる言語教育の一形態「教科と日本語の統合教育」をさす。学習者のニーズや興味に合わせて学ぶ「内容」が決められ、日本語はその「内容」を学習するための言語的手段と考えられている¹⁶。

(3) JSL バンドスケール

オーストラリアで使用されている英語を第二言語として学んでいる子どもたちのためのバンドスケールをモデルとして開発した日本語の言語能力をはかるためのものさし(尺度)。ペーパーテストで測る一回性のものではなく、言語能力は常に変化しているものであるという考えに基づき、行動から言語能力を捉える方法論をとる¹⁷。具体的には、言語を「聞く」「話す」「読む」「書く」に分け、それぞれ1～7のレベルで評定する。

JSL 児童の日本語指導では評価規準がないことが課題の一つとなっていたが、JSL バンドスケールを用いることで JSL 児童の実態がとらえやすくなった。本稿でも実際に JSL バンドスケールを用いて児童の言語能力を測っている。なお、JSL バンドスケールは付録を参照して頂きたい。

第3節 分析枠組みと研究方法

3-1 分析枠組み

(1) JSL 児童を取り巻く生活環境

ミクロ(学校と直接関わる環境)では、家庭、学校(児童生徒の友人、教師、教材等)と関わっている。マクロ(学校を取り巻く社会環境)には、地域の人々(ボランティア、サークル、母語集団等)、行政である。本稿では、これまで、マクロレベルでは捉えきれなかった、児童や親および教師各々の状況に寄り添うことを目的とし、JSL 児童生徒ミクロの環境の関係性を枠組みとする。

(2) 学業達成に影響を与える5つの要因

Cummins (1984) は、言語的少数派の子どもたちの学業達成に影響を与える要因を次に示す5つの相関関係に求めている。重要なのは、一つ一つを個別な要因ととらえて理

解するのではなく、総合的に影響を与えているという点である¹⁸。

- ①児童生徒の第一言語（少数派言語）と地域の多数派言語の社会的関係
- ②就学前における大人たち（主として家族）との関係
- ③学校における大人たち（主として教師）との関係
- ④子ども自身の情意的・認知的特質
- ⑤子どもの学習スタイル

本稿では、特に②、③との関係、子どもについては④と⑤の視点から、課題を捉える。

（3）本稿で扱う用語の確認

・ことばと言語

秋田（2006）によると、「言語」はいわゆる言語体系であるのに対し、「ことば」とは、人と人との交し合い、思いや思想を感情や身体表現を含めて伝え聞き取る、他者のことばを記し、読み書き、自らを表すような生きたことば、運用される言語のことであると考えられている¹⁹。つまり、コミュニケーションもふくめて広義の意味での言語を「ことば」としている。この考えに従って、機能面を示す時は「言語」を用い、広い意味で使う時は「ことば」と表記したい。

・JSL（Japanese as a Second Language）

JSL とは第二言語としての日本語であり、日本語を母語としない人が日常生活や学校、仕事で活用する「もう1つのことば」としての日本語を意味している。JSL 児童は、普段家庭では彼らの母語を使い、社会や学校では日本語を使って生活している。

・母語

本稿では、第二言語である日本語と対比して使われる場合が多いため、「生後第一番目に触れた、家族とのコミュニケーションが十分にとれる言語」²⁰という意味で用いる（母語の定義については、第1章で詳しく述べる）。

・子どもと児童

「子ども」と表記する時は、「保護者が自分が育てた子、息子、娘」について使う場合と、「幼いもの、小児」²¹の場合である。また、文献に「子ども」とあった時はそのまま表記する。対して、「児童」は、特に小学生の場合に用いる。また、「生徒」は中学生をさす。

3-2 研究方法

（1）少数 JSL 児童を対象とした質的研究

質的研究を採用した理由は、本研究の課題である JSL 児童がつまずきを感じる場面を捉えていくために質的研究の手法が欠かせないからである。柴山（2006）は、質的研究は子どもが経験した行為や出来事を、それが生起した文脈・状況・関係と結びつけ、子ども自身の意味づけ過程に目を向けようとする方法であると述べている²²。このような質的研究の特徴は、本研究が目指している視座に共通していると考えた。

具体的には、つくば市の A 小学校において、JSL 児童の指導にあたりながら記録していた観察記録ノートや個別指導記録、学習教材、児童の作成物、授業中の録音データ、また JSL 教師や担任教師とのインフォーマルインタビューも活用した。

また、第 2 章の JSL 児童へのインタビュー、第 3 章の保護者へのインタビュー、第 4 章の担任・教科担任教師へのインタビュー、第 6 章カナダの小学校教員のインタビューでは、半構造化インタビュー手法を採用した。

(2) 少数児童の時系列調査研究 (2008 年～2011 年の個人指導記録、2013 年追跡調査)

子どものことばの伸長を見るためには、一時的な観察ではその変化をとらえることはできない。4 年間の指導の中で、JSL 児童一人ひとりのことばの発達について JSL バンドスケールを利用したり、個別に状況を記録したりすることで時系列的に分析した。しかし、JSL 児童からはことばや学習について自らを分析した語りを得ることができなかった。そのため、中学生となり日本語と思考力が成長した彼らに、当時のことを振り返って語ってもらうことが貴重なデータになるという考えから、追跡調査を行った。また、保護者についても、学校での面談の中で、児童について、また教育に対する考えを聞き理解してきた。保護者が日本での滞在年数が長くなるにつれ、どのように学習観が変容したかを見るため、追跡調査を実施した。

(3) 教育実践者でありながら教育研究者としての現場生成的研究

筆者は A 小学校の日本語指導担当者として、JSL 児童と関わり合いを持ち、実際に指導しながら調査研究を行った。広瀬・他 (2010) は、「実践研究とは、実践から生まれた問いに対して、実践を通して解答を出し、次の実践に還元するというサイクルを繰り返す。そのような実践への内省と改善のプロセスが自己完結しては研究となりえない、『現場の言葉』から『理論の言葉』への翻訳が必要である」と主張している²³。筆者も現場で見えた JSL 児童の実態から、彼らが何に困っているのかその支援はどうすべきかを仮説生成法で考えることを繰り返し、実践と研究を関連させることを目指した。

(4) カナダの ESL 教育との比較研究

移民を受け入れた経験の乏しい日本では、日本語教育を第二言語教育として捉え、実践していくという教育理念が確立されていない。そのため、移民国としての経験を豊富に持つカナダと相対的に比較することは、日本の特質が明らかになるだけではなく、カナダの取り組みから示唆を得ることができると考え、比較という方法を用いた。

(5) 本研究の組み立て

本稿は、筆者の次の 3 つの論文が基になっている。

- ・「カナダにおける ESL 教育の特質—アルバータ州エドモントン市を事例として—」
京都女子大学『発達教育学研究』第 7 号、2013 年
- ・「JSL 児童の親の教育に関する意識—茨城県つくば市での聞き取り調査を事例とし

- て一」京都女子大学『発達教育学研究』第8号、2014年
- ・「小学校教師はJSL児童の学習をどのように捉えているか」
関東教育学会『関東教育学会紀要』第41号、2014年

3-3 調査概要

(1) 調査地

- ・日本（茨城県つくば市）

茨城県つくば市は1970年代から筑波研究学園都市として、国の研究機関や筑波大学を移転したことにより外国からの研究者や留学生が多く在住している。2011年統計によると、市の人口の3.5%、133カ国の出身者がいる。茨城県つくば市で調査を実施した小学校は、筑波大学の外国人留学生や研究者の子どもが多く、日本での滞在期間も1～3年と限られている。そのため、JSL児童生徒への指導は、日常会話や初期適応指導が中心になる。しかし、近年では長期滞在を望む家族も多く、JSL児童生徒が将来高校や大学へ進学できるための日本語能力や学力向上が課題とされてきた。

- ・A小学校

つくば市のA小学校は1990年代には帰国児童が多く、帰国児童を対象とした日本語教室が開設された。近年では、外国人児童および、両親のいずれかが外国人である児童は7%（2012年度）在籍し、毎月一カ国ずつ外国の挨拶（おはよう、ありがとう、さようなら）を決め、全クラスで共通で実施するなど国際理解教育にも力を入れている。

A小学校では、担任教師が主に在籍学級の児童に教科の指導をしているが、つくば市の指導方針によって高学年は教科担任制のシステムをとった。その方法は、中学校と同様に、学年に何名かいる担任教師が教科を分担し他の学級の授業を受け持つ。また、理科専門の教員が配置された年もあった。

次に、日本語指導が必要な児童に対する支援体制は、日本語加配教員が一名いて日本語の学習や生活指導、教科の補充指導を担当している。日本語指導が必要か否かの判断は、外国人児童や帰国児童が転入して来た際に、保護者から児童の日本語力と学習歴、日本語指導の希望を聞き、児童の学級における生活や学習の様子を見ながら判断している。また、日本語支援個別計画に基づき、進級時や学期毎に、取り出し指導の時間や支援方法を見直し柔軟に対応している。

しかしながら、JSL児童の母語を用いた学習環境の整備は十分とは言えない。2010年に入ってから、A小学校に中国人児童の転入が連続した時期があり、地域の中国人の中国語ボランティアに通訳を要請した。しかし、通訳ボランティアが来校したのは、中国人児童が学校生活に慣れるまでであった。そのため、ある程度、中国人児童が日本語に慣れてくると母語支援はなされなくなった。また、児童の母語が話せるALT（Assistant Language Teacher）に、スケジュールの調整できる時に来校してもらい児童の母語による教科支援が行われた。いずれも、児童の母語が話せる協力者がいる

場合は実現したが、そうでない場合は日本語担当者による日本語による支援に限定される。つまり、学級担任教師も日本語担当者もJSL児童の母語を理解できないため、「日本語」の支援に限られるのが現状である。

JSL児童の母語支援という点では、家庭や地域のグループが役割を担っている。中国人による中国語サークルで中国人の子ども達に対する母語教育が行われたり、イスラム教のモスクで子ども達の母語でコーランを読み聞かせる活動が行われたりしていた。この地域では、学校教育では直接行っていない母語支援を、家庭や地域のグループが補助的活動として機能していると言うことができる。

・カナダ（アルバータ州エドモントン市）

エドモントン市はアルバータ州の中ではカルガリー市に続き、移民を多く受け入れている都市である。2011年カナダ国勢調査²⁴によると、エドモントン市の住民で母語が英語であると答えた割合は70%代、英語・フランス語の非公用語以外が母語と答えた割合は20%代と概ね一定している。また、1960年代後半からの移民政策の変換によって、都市に住む住民の構成が変わってきた。エドモントン市の母語別のマイノリティ住民の割合（表 序-1）によると、1980年代までウクライナ語がもっとも高い割合であった。それが転じて、1990年代から中国語、最新の2011年においてはフィリピン語というようにアジア圏からの移民が増えていることがうかがえる。したがって、英語を母語としない移民にとって、英語を教育するESL教育は、移民にとってもカナダ社会にとっても不可欠な課題である。エドモントン市では、ボランティアグループによるESL教室が多くあり、また、教会や出身国のサークルで子どもの母語教育が行われていた。地域の中で、移民に対する言語支援活動が普及している。

児玉（2009）は、カナダにおける移民の子ども研究として、アルバータ州エドモントン市のエスニック・マイノリティの教育的要望と多文化教育の意義について、市内のバイリンガル・プログラム実践校を調査した。1970年代には、ウクライナ語、ドイツ語のバイリンガル・プログラムが導入されたが、該当する言語話者が減少してきたためプログラムの登録者数も減少の傾向にあるとされている。一方、スペイン政府の働きかけでスペイン語バイリンガル・プログラムや、近年増加しているアジア系住民からの民族の言語・文化に関わる教育を充実させることに対して中華系、アラビア語話者の保護者からの熱心な働きかけが見られる²⁵。よって、調査地であるエドモントン市は、そのような民族独自の言語・文化に対する積極的関与が多くなされている都市と言える。

（表 序-1）からもエドモントン市では多様な国からの出身者が生活していて、エスニック・マイノリティの母語を重視している点が特徴的である。さらに、州の大学であるアルバータ大学が町にあるため、多くの国から留学生が集まっている都市でもある。この点はつくば市と非常に似ている環境と言える。多くの国の出身者がいること、彼らの母語が重視されているという二点から、比較対象としてエドモントン市

を選んだ。

表 序ー1 エドモントン市の母語別マイノリティ住民の割合

	1961 年	%	1971 年	%	1981 年	%
1	ウクライナ語	8.30	ウクライナ語	6.26	ウクライナ語	4.78
2	ドイツ語	7.00	ドイツ語	5.29	ドイツ語	3.60
3	オランダ語	2.32	イタリア語	1.36	中国語	1.97
4	ポーランド語	1.56	オランダ語	1.31	イタリア語	1.04
5	スカンジナビア語	1.41	ポーランド語	1.10	オランダ語	1.01
6	イタリア語	1.06	中国語・日本語	0.91	インド・パキスタン語	0.94
7	ハンガリー語	0.49	スカンジナビア語	0.76	ポーランド語	0.86
8	中国語	0.47	先住民語	0.37	ポルトガル語	0.52
9	先住民語	0.27	ハンガリー語	0.37	スペイン語	0.50
10	スロバキア語	0.26	クロアチア語	0.35	スカンジナビア語	0.44
	1991 年	%	2001 年	%	2011 年	%
1	中国語	2.84	中国語	2.07	フィリピン語	2.49
2	ドイツ語	2.44	ドイツ語	2.03	中国語	2.32
3	ウクライナ語	2.35	ウクライナ語	1.95	パンジャビ語	2.30
4	ポーランド語	1.09	広東語	1.19	広東語	1.65
5	スペイン語	0.71	ポーランド語	1.05	スペイン語	1.61
6	オランダ語	0.69	パンジャビ語	0.95	アラビア語	1.39
7	イタリア語	0.67	フィリピン語	0.85	ドイツ語	1.33
8	ベトナム語	0.57	スペイン語	0.82	ウクライナ語	1.28
9	パンジャビ語	0.56	ベトナム語	0.76	ポーランド語	1.01
10	アラビア語	0.48	アラビア語	0.70	ベトナム語	0.97

Statistics Canada をもとに児玉作成（1961～2001 年）、2011 年は筆者が作成

第4節 論文構成

本稿の構成は、第1章では、本論文の大きな枠組みである外国人児童教育の概観を整理し、課題を整理することを目的とする。まず、JSL 児童のことばについて、母語と思考・認知面の発達という視点に注目し言及する。そして、1980年代から外国人児童教育に関わる研究の概観をみるとともに、日本ではJSL 児童の教育がどのように位置づけられてきたのかについて確認する。

第2章の目的は、本研究の第一課題でもあるJSL 児童の学習におけるつまずきの実態を明らかにすることである。それぞれ国籍や日本語レベルの異なる3名のJSL 児童を対象にし、授業の観察記録や彼らへのインタビューをもとにした質的研究により、JSL 児童が学習のどのような場面で、どのようなつまずきを見せるのかについて分析する。

第3章では、第2章で確認された JSL 児童の学習のつまずきに関して、家庭の言語環境や親の教育に対する意識の観点から確認する。JSL 児童の学習困難は、彼ら個人の問題ではなく、家庭環境、言語環境など複数の要因からなるものであるため、周囲の環境である家庭に視点を置く必要があるからである。追跡インタビューにより、保護者の教育観の変容についても述べる。

第4章では、現場の教師達がどのように JSL 児童の学習を捉えているのかを明確にする。学校教育現場では、JSL 児童のことばと発達をどのように捉えるかについて、明確な方針がない。このことから、教師は JSL 児童の学習をいかに切り取って理解しているのかを意識調査により分析することが必要である。

ここまで、第2章から第4章において、JSL 児童の実態、彼らを取りまく保護者と教師の三者の実態を描き出す。これらの結果をふまえて、第5章では、JSL 児童のつまずきに対する克服方法について議論することを試みた。JSL 児童に対する支援方法について事例研究をもとに述べ、日本語教師との連携によって担任教師の意識の変容が生まれたことに触れ、保護者と学校との連携についても言及する。また、子ども、保護者、親の他に、日本語ボランティアの存在にも注目する。

そして、第6章では、カナダ・アルバータ州エドモントン市における ESL 教育の実践を先行文献と現地調査から明らかにし、カナダ・アルバータ州エドモントン市での ESL 児童のつまずきの要因を探る。その上で、本研究の第2課題である、エドモントンの教師達は ESL 児童に対してどのような学習観を持ち、彼らのつまずきの克服方法をいかに行っているのかを日本と比較しながら理解する。

最後に、終章で JSL 児童、保護者、教師の視点で議論してきたことを関連づけ JSL 児童の学習のつまずきを明らかにした上で、それらを生かして日本における効果的な JSL 児童教育のあり方を提案する。

1 文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査（平成24年度）」
2013年4月3日

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/04/_icsFiles/afieldfile/2013/04/03/13326601.pdf (2014年11月26日取得)

2 西原玲子「外国人児童生徒のための日本語教育のあり方」『日本語学』2月号、1996年、67－74頁。

3 日本語指導が必要な児童生徒は JSL 児童生徒と定義されている。JSL とは第二言語としての日本語であり、日本語を母語としない人が日常生活や学校、仕事で活用する「もう一つのことば」としての日本語を意味している。第二言語習得の視点から見ると、子どもたちは思考が発達しなければならない時期に、母語ではない第二言語で学習をしなければならない状況におかれている。

4 ジム・カミンズ著、中島和子訳著『言語マイノリティを支える教育』慶応大学義塾出版

会、2011 年、29 頁。

- ⁵ 前掲書、ジム・カミンズ、中島和子訳、2011 年。
- ⁶ Cummins, J. "Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy." *Multilingual Matters*, 1984, pp.139.
- ⁷ 前掲書、ジム・カミンズ、中島和子訳、2011 年。
- ⁸ Bartlett, F.C. "Remembering: A study in Experimental and social psychology. Cambridge": Cambridge University Press. 1932 宇津木保・辻正三（訳）『想起の心理学』、誠信書房、1983 年。
- ⁹ Coulson, M. "Models of Memory Development" in Lee & Das (eds) *Children's Cognitive and Language Development*. The Open University. 1995, pp.81-114.
- ¹⁰ Tulving, E. "Episodic and Semantic Memory" in Tulving & Donaldson (eds) *Organization of Memory*. Academic Press, 1972.
- ¹¹ 太田信夫編『エピソード記憶論』誠信書房、1988 年。
- ¹² Bransford, J.D., & Johnson, M.k. Contextual prerequisites for understanding. Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 1972, pp.717-726.
- ¹³ Hammond, J and Gibbons, P. "What is Scaffolding?" In Hammond, J.(Ed.). *Scaffolding: teaching and learning in language and literacy education*. Sydney: Primary English Teaching Association, 2001, pp.1-14.
- ¹⁴ 齋藤恵「学びと成長を支援する年少者日本語教育実践に向けて—オーストラリアの年少者教育 ESL 教育におけるスキヤフォールディングの分析から—」『早稲田日本語教育研究』第 5 号、2004 年、93—111 頁。
- ¹⁵ Content—Base の訳である。アメリカの移民児童を対象とした第二言語学習で用いられている教授方法。ある特別な内容と言語を統合して教えるというもので、具体的には教科内容と第二言語の技能とを同時に教える。
- ¹⁶ 前掲書、佐藤群衛・斉藤ひろみ・高木光太郎著、2005 年。
- ¹⁷ 川上郁雄「日本語能力の把握から実践への道筋—『JSL バンドスケール』の意義と有効性」『「移動する子どもたち」のこことばの教育を創造する—ESL 教育と JSL 教育の共振』ココ出版、2009 年。
- ¹⁸ 前掲書、Cummins, J.、1984 年、139 頁。
- ¹⁹ 秋田喜代美、石井順治『ことばの教育と学力』明石書店、2006 年、5 頁。
- ²⁰ 湯川笑子「バイリンガルの言語喪失を語るための基礎知識」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』1 号、母語・継承語・バイリンガル教育研究会、2005 年、1—24 頁。
- ²¹ 『広辞苑』第 6 版、岩波書店、2008 年。
- ²² 柴山真琴「年少者の日本語習得研究における質的研究の可能性」『第 17 回第二言語習得会 (JASLA) 全国大会予稿集』第二言語習得会、10—15 頁。
- ²³ 広瀬和佳子、尾関史、鄭京姫、市嶋典子「実践研究をどう記述するか—私たちの見たいものと方法の関係—」早稲田大学大学院日本語教育研究科、第 7 号、2010 年、43—68 頁。
- ²⁴ Statistics Canada(2011)
<http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=E&Geo1=CSD&Code1=4811061&Geo2=PR&Code2=48&Data=Count&SearchText=Edmonton&SearchType=Begin&SearchPR=01&B1=Language&Custom=&>

[TABID=1\(2013.年1月4日採取\)](#)

- ²⁵ 児玉奈々「アルバータ州のエスニック・マイノリティの教育的要望と多文化教育の意義—エドモントンにおける事例考察—」『カナダ教育研究』第7号、カナダ教育研究会、2009年、25－38頁。

第1章 JSL 児童教育の概観

第1節 JSL 児童とことば

21世紀に入り世界各地で人口移動が見られるようになった。日本社会では、「留学生」「就学生」「ジャパゆきさん」「難民」「国際結婚」「出稼ぎ」など多種多様な外国人が参入している（太田2000）²⁶。

国境を越え移動する大人たちの陰に、子どもたちの移動もあることも忘れてはならない。そのような子どもたちは、「移動する子ども」、「外国とつながる子ども」と名づけられてきた。大人たちは自分達で移動を選択することができるが、子どもたちは大人たちの都合で移動を与儀なきされている。言い換えれば、「移動せざるをえない子どもたち」である（川上2009）²⁷。

文化圏を移動する時に最も大きな障害になるのはことばであろう。子どもの第二言語習得が大人の第二言語習得と最も異なる点は、子どもたちが発達段階にあるということである。そのことは、ことばに関する問題と、思考・認知面の発達に関する問題に大きく影響する。この2つの側面について理解していく。

1-1 ことばに関する問題

ことばに関する問題について議論する時、母語の確立と、第二言語習得と二つに分けて考えなければならない。ここで、母語についての定義を明らかにする。母語とは、湯川（2006）²⁸によれば、

表 1-1 母語についての定義

- | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none">1. 生後第一番目に触れた、家族とのコミュニケーションが十分にとれる言語2. 最初に読み書きを習う手段として最も適した言語であり、学校教育の初期段階で新しい知識を獲得するツールとなる（あるいは、ツールとすべき）言語3. 広範囲の領域において、高度に発達していく（もしくはその可能性を持つ）言語4. 文化的、情動的に帰属意識の持てる言語 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

と定義されている。1は社会学、2は言語学、3は社会言語学、4は社会心理学の立場にたつ。さらに、1の生後第一番目に触れた言語という以外は成長過程でどれがもっとも母語らしい母語かは成長過程で変わり得る点を強調している²⁹（Skutonabb-Kangas1981）。

母語と第二言語の獲得は、子どもの入国年齢に関係することも分かっている。Leyen(1984)によれば、移民として英語圏に入国した年齢が低いほど第一言語であるスペイン語の喪失がひどい³⁰。さらに、Olshtain(1986)は、5～7歳と8～14歳の2グループに分け、年下のグループの方が質的にも喪失がひどかったと報告している。つまり、年齢が低いほど母語の喪失が起りやすい傾向があると言える³¹。

しかも深刻なことに、母語が喪失することにより親子間のコミュニケーションに支障を

きたし、母文化のアイデンティティが形成されないことが危惧される。日本で成長する子どもの多くは、母語・母文化喪失の危機にさらされ、アイデンティティの確立に様々な問題を抱えることが指摘されている（湯川2005）³²。

1-2 思考・認知面の発達に関する問題

大人は、JSL 児童は時間がたてば自然に日本語を習得するだろうと考えるが、第二言語の習得は言語の側面によって異なることは序章で述べた。しかし、日本語を獲得しているうちに、教科学習の理解がなされないまま学年が上がる。この点について問題点を整理するため、ピアジェによる認知発達の段階を確認したい。

表 1-2 ピアジェによる認知発達の段階

I 期：感覚運動期（誕生～2 歳）

II 期：前操作期（2 歳～7 歳） 子どもは考えること（シンボルと内的イメージを使うこと）を学ぶ。思考は非組織的で非論理的であり、大人の思考とは非常に異なる。

III 期：具体的操作期（7 歳～11 歳） 子どもは組織的に考えるようになるが、具体的な対象や活動に照らすことができる場合に限ってである。

IV 期：形式的操作期（11 歳～成人） 純粋に抽象的なことでも組織的に考えることができるようになる。

出典：高橋他、1993 年、162 頁³³

小学校では、低・中学年の具体的操作期を通じて、高学年には形式的操作期に移行する。つまり、具体的思考から形式的思考の発達過程にあることが分かる。

小学校の途中で移動せざるをえなかった JSL 児童は、人間の思考能力が発達する大切な時期に日本語を一から学ばなければならず、思考能力が未発達になる可能性が高い。つまり、ことばの問題が大きな障害になり学力が遅延してしまう。

第 2 節 J S L 児童教育の変遷

1960 年代からの日本の高度経済成長の波は、日系企業の海外進出を後押しした。それにとともに、1970 年代から保護者とともに海外で生活する子どもたちや海外から帰国する子どもたち、いわゆる帰国児童生徒が増え始めた。星野・新倉（1983）は小学校・中学校教師に対する意識調査を行い、教師が帰国児童生徒に対して「学力の遅れに対する指導の困難」「価値観のずれ」という見解を持っていたことが明らかになった³⁴。つまり、帰国児童生徒に対しては、日本の学校風土への適応教育が重視されていた。しかも、川上（2005）が指摘するように、以前から在日朝鮮・韓国人の子どもたちが学校に在籍していたはずだが、それらの子どもたちに関する日本語教育の研究はほとんどない³⁵。言いかえると、日

本の教育現場では彼らを見えない形で同化していたのである。

1980年代に入ると、インドシナ難民子弟や中国帰国子弟が増え、日本語力の問題や学校への適応指導に重点が置かれた。また、1980年代半ば以降は、教育の国際化が掲げられ、帰国児童生徒を通して国際理解教育も行われるようになった。

1989年入国管理法の改正後、「ニューカマー」³⁶とよばれる南米やフィリピンからの移住者が増加した³⁷。日本の公立小学校・中学校でも、ニューカマーの子どもたちが急激に増え日本語教育の必要性がさげばれ出した。そのような中で、子どもたちの日本語教育のあり方を理論的に再構築していく研究（岡崎1995）³⁸や、日本語教育のための基礎的研究（伊藤1999、³⁹伊東、菊田、牟田1999⁴⁰、横田・小林・鈴木1999⁴¹）が見られるようになった。

2000年代に入ると、学校現場も外国人児童の受け入れ体制が整い、初期適応指導は充実してきた。一方で、外国人が定住化する傾向が強まり、母語と日本語の相互育成の必要性が出てきた。朱(2003)の中国人児童の母語を使った教科学習の研究は、教科学習に母語が有効であることを証明した⁴²。また、内容重視アプローチに基づいた授業実践研究（斉藤2000）⁴³、教科書の教材などを簡単な日本語で書き変えた「リライト教材」（岩本2009）⁴⁴など実践研究が活発化した。日本語言語能力測定の指標であるJSLバンドスケールや、JSLカリキュラムが開発されたのもこの時期にあたる。しかし、「外国人児童・生徒の受け入れに関わる教師の意識」に関する調査によれば、外国人児童生徒を受け入れた担任教師の個々の対応に任されている部分が大きく、教育システムとしての外国人児童生徒の取り組みがなされていないことも明らかにされた（新倉2002）⁴⁵。この頃から、JSL児童のことばと学習の統合に関する研究が増えてきているが、教育現場では課題が解決されていないという、研究と現場の乖離現象が起こっている。

2000年代後半に入ると、外国人の生活地域が地方にも分散し、外国人児童教育の受け入れシステムが未整備の学校にもJSL児童が入って来る現象が広がった。外国人集住地域は、加配教員の配置や、母語ボランティアなど教育システムが確立されてきた。一方で、地方の学校や、日本語加配教員の措置がとられていない学校では、学習に困難をかかえているJSL児童がまだまだ多くいるということを認識しなければならない。また、定住型のJSL児童が増え出したことで新たな課題が生まれた。彼らは、幼少期に来日したり、また日本で生まれ、日本の幼稚園や保育所で過ごした経験があるため、日本語による日常会話には一見問題がないように見える。しかし、学年が上がるにしがたい、教科学習について行けなくなることが注目されている。

第3節 JSL 児童をとりまく制度面における課題

ここまで、時代の流れを概観しながら、JSL 児童に対する教育を理解した。以上のような実践研究の活発化や、現場の教師の努力によって、JSL 児童の日本語教育が支えられてきたことが分かる。しかし、実践研究は教育界のごく一部の成果でとどまり、JSL 児童生

徒の教育に問題を抱えている学校の解決には至っていないことも明らかになった。

この矛盾について、池上（1998）は、「児童生徒に対する日本語教育の現在は、理念に実践を追いつかせる段階である。従来の「学校教育」という枠内だけで課題やその解決の方略を考えていたのでは実践は理念にとうてい追いつけていないのではないだろうか。」と指摘している⁴⁶。つまり、日本語が話せる子どもたちを教育することが日本の学校では当たり前であった。それが、JSL 児童生徒の受け入れにより、今まで体験したことのない問題に直面しているのである。池上による問題提起がなされてから 10 年以上も経った現在においても、依然として課題は十分に解決されていないと尾関（2013）は批判した⁴⁷。

その一因として、川上（2005）は、以下の 2 点を指摘した。一つめは、文部科学省が毎年実施している「日本語指導が必要な外国人児童生徒」の調査を全国の公立学校で実施している。その際、日本語の能力とはなにかを明らかに示さないまま、現場の教師に判断を委ねているため現場での判断が曖昧になっている点である。二つめは、この問題と関連して、先にあげた「JSL カリキュラム」の普及のため、毎年全国から教師や教育委員会の指導主事が集められ研修会が開かれているにもかかわらず、学校現場には普及していない点である⁴⁸。JSL 児童の学習に有効であるカリキュラムが開発されても、学校現場で JSL カリキュラムを使いこなせる力がなければ JSL 児童が抱える問題の解決にはならない。それは、現場の力だけでは解決は難しく、大きな要因は学校教育制度に JSL の専門教員が養成されていないことにある。

以上、学校教育に組み込まれてからの課題を議論してきたが、ここで、学校に就学する前と、高等教育への接続という視点からの課題も確認しておく。太田（2000）は、在日外国人の子どもの日本の義務教育諸学校への就学について、日本の教育法制度では「義務制」ではなく「許可制」であることに注目した。そのため、就学が認められると、「日本の子どもと同様に」扱うことが原則とされている。つまり、民族的・文化的背景の相違が配慮された教育内容を期待することはできないのである⁴⁹。

また、5 年以上日本に滞在している外国人生徒は高校入試に救済措置がなく、日本人生徒と共通した問題での競争が、外国人生徒には大きなハンディキャップになっている。

第 4 節 まとめ

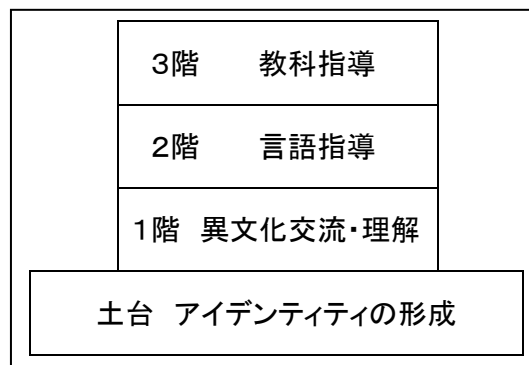
以上のように、JSL 児童とことばを理解した上で、JSL 児童教育の変遷と課題を確認した。課題と一言と言っても、個人レベルのものから、社会レベルのものまで色々な要因が複雑に絡み合っているため、簡単に切り分けることは難しい。

しかし、教育実践者は、常に現場で子どもたちに向き合わなければならぬ立場にある。制度が変わらない現状を嘆いていても、その間に子どもたちはどんどん成長していく。つまり、彼らが抱える問題をできるだけ乗り越えていかなければ、次なる進学という大きな課題に大きな爪あとを残すことになる。

教育学者の梶田（1997）は、JSL 児童生徒への教育対応を 3 階建の家に譬えている⁵⁰。

以下の図 1－1 に示す。本研究が捉える課題は、3 階「教科指導」の部分にあたる。

図 1－1 梶田の提示する図式



出典：梶田他、1997 年、11 頁より

小学校教師が JSL 児童と関わる時間は小学校の段階だけであるが、JSL 児童は小学校卒業後も、日本語を使う社会で生きていかなければならない。彼らのことばの成長をいかに考え支援していくか、教育者は非常に大きな責任があることを自覚しなければならない。今できることは、巨視的に社会的な問題を把握しながら、日々の課題である学習指導という微視的視点から JSL 児童の教育課題を捉えながら、実践研究を積み重ねることに他ならない。

²⁶ 太田晴雄『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院、2000年、17頁。

²⁷ 川上郁雄編著『「移動する子どもたち」の考える力とリテラシー—主体性の年少者日本語教育学』明石書店、2009年

²⁸ 湯川笑子「年少者教育における母語保持・伸長を考える」『日本語教育』128号、日本語教育学会、2006年、13－23頁。

²⁹ Skutonabb-Kangas,T. *"Bilingualism or not the education of minorities."*1981, Clevedon:Multilingual Matters.

³⁰ Leyen,I.A. "Native language attrition: A study of vocabulary decline."
Ph.D.Dissertation, 1984, The University of Texas at Austin.

³¹ Olshtain,E." The attrition of English as a second language with speakers of Hebrew. In B. Weltens, K de Bot,& T.Van Els(Eds.)" Language attrition in progress. Dordrecht, Holland: Foris Publications, 1986, pp.185-204.

³² 湯川笑子「バイリンガルの言語喪失を語るための基礎知識」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』1号、母語・継承語・バイリンガル教育研究会、2005年、1－24頁。

³³ 高橋道子・藤崎真知代・仲真紀子・野田幸江『子どもの発達心理学』新曜社、1993年、

162 頁。

- ³⁴ 星野命、新倉涼子「海外帰国児童・生徒受け入れに関する小学校・中学校教師の意識調査」東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要第2集、1983年、23-42頁。
- ³⁵ 川上郁雄「年少者に対する日本語教育の課題」『月刊言語34(6)』2005年、36-43頁。
- ³⁶ ニューカマーとは、出稼ぎ、留学、難民、国際結婚、帰国等さまざまな経緯や理由のもと日本にやってくる外国人およびその子弟のことである。志水宏吉、清水睦美『ニューカマーと教育—学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』明石書店、2001年、11頁。
- ³⁷ 日本政府は、出入国管理及び難民認定法を1989年に改正した。この改正により、日系人（日本人の二世・三世）は非熟練労働であっても就労を自由化することが可能となった。
- ³⁸ 岡崎敏雄「年少者言語教育研究の再構成」『日本語教育』86号、日本語教育学会、1995年、1-12頁。
- ³⁹ 工藤真由美『児童生徒に対する日本語教育のための基本語彙調査』ひつじ書房、1999年。
- ⁴⁰ 伊東佑郎、菊田怜子、牟田博光「外国人児童生徒の日本語力測定試験開発のための基礎研究(1)」『東京外語大学留学生日本語教育センター論集』、25号、東京外語大学留学生日本語教育センター、1999年、33-50頁。
- ⁴¹ 横田淳子・小林幸江・鈴木孝恵「外国人児童教育に対する初級日本語教育の文型」、『東京外語大学留学生日本語教育センター論集』25号、1999年、1-15頁。
- ⁴² 朱桂榮(2003)「教科学習における母語の役割—来日まもない中国人児童の『国語』の学習の場合—」『日本語教育』119号、日本語教育学会、2003年、76-85頁。
- ⁴³ 齋藤ひろみ「帰国児童・生徒クラスの「日本語と教科の統合学習」における教室会話の分析」『中国帰国者定着促進センター紀要』7号、中国帰国者定着促進センター、2000年、70-92頁。
- ⁴⁴ 岩本真理子「『国語科』と『日本語』の連携を目指して—国語科教科書の「リライト教材」による実践—」『移動する子どもたち』の考える力とリテラシー』川上郁雄編著、明石書店、2009年、154-173頁。
- ⁴⁵ 新倉涼子、「外国人児童・生徒の受け入れに関わる教師の意識」『千葉大学教育実践研究』第9号、千葉大学教育学部、2002年、221-229頁。
- ⁴⁶ 池上摩希子(1998)「児童生徒に対する日本語教育の課題・再検討—研究ノート」『中国帰国者定着促進センター紀要』6号、中国帰国者定着促進センター、1998年、131-146頁。
- ⁴⁷ 尾関史『子どもたちはいつ日本語を学ぶのか複数言語を生きる子どもへの教育』、ココ出版、2013年。
- ⁴⁸ 川上郁雄、2005年、前掲書。
- ⁴⁹ 太田晴雄『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院、2000年。
- ⁵⁰ 梶田正巳・松本一子・加賀澤泰明編著『外国人児童生徒・生徒と共に学ぶ学校づくり』ナカニシヤ出版、1997年、11頁。

第2章 JSL児童の学習におけるつまずきの実態

第1節 本章の先行研究と研究概要

1-1 先行研究

JSL 児童の教科学習の理解に対しての先行研究は、JSL 児童が教科学習内容を理解し、学習内容とことばを統合させることを目指した実践研究であった。その中で見られた、3つのアプローチに注目したい。「学習内容」と「ことば」の統合のうち、「ことば」を重要視した研究（池上 1998⁵¹、矢崎 1998⁵²、尾関 2006⁵³）と、「学習内容」を重要視した研究（南浦 2008 年⁵⁴、寺田 1994⁵⁵）、さらに「学習内容」を理解するために JSL 児童の母語を使用した研究（朱 2003⁵⁶、櫻井 2008⁵⁷、劉 2011⁵⁸）である。

まず、「ことば」を重視した研究について述べる。池上（1998）は、教材「文型算数」を用いた実践報告の中で日本語と教科を関連づけ、日本語指導を効果的に行うことが必要であると述べた。矢崎（1998）は、JSL 児童生徒に算数文章題テストを実施し、その結果から JSL 児童生徒が用いるストラテジーは、「省略読み」「類推読み」「置き換え読み」「キーワード読み」などがあると分析した。尾関（2006）は、JSL 児童が日本語を使ってコミュニケーションをはかる実態を捉え、日本語教育についての再構築を行った。

つぎに、「学習内容」を重視した研究について述べる。南浦（2008）は、母文化と第二文化双方の社会的意味を理解するための「二文化統合理解学習」を提案し授業構成理論を再構成した。寺田裕子（1994）は、社会科では母語による語彙指導の必要性、数学では問題を読み、理解するための日本語読解能力による数学的概念理解の必要性を指摘した。

多くの研究は「授業実践」からなっているため、課題を扱った一連の授業や一単元に終始し、長くとも一学期間から一年間の期間である。そのため、研究対象である JSL 児童の「言語発達と成長」「言語能力の捉え方」に関する視点がない。また、齋藤（2005）⁵⁹が指摘するように実践研究は日本語の教え方の「how-to」が中心になる傾向が強い。教育技術の重要性は否定できないが、授業の主役となるべき JSL 児童を中心に捉えることが望まれる。

最後に、「学習内容」重視でさらに JSL 児童の母語に関する研究について確認する。朱（2003）は、中国人児童の母語を使って教科学習を教え、教科学習に母語が有効であることを証明した。櫻井（2008）は、JSL 児童の母語による先行学習を行ったあと、JSL 児童が在籍学級における全員発表形式の学習活動に参加できたことを示した。劉（2011）は、母語による在籍学級への入り込み支援をすることで、来日間もない JSL 生徒が在籍学級で授業に参加できることを明らかにした。JSL 児童の母語を活用した実践研究は今後も期待されるが、JSL 児童の人数の少ない分散地域では加配教員も配置されず、JSL 児童の母語を話せる人材は皆無であろう。

「ことば」と「学習内容」を重視した研究によって、授業実践例をもとに JSL 教育のあり方が活発に議論されてきた。授業とは、児童と教師とが共通した教材を媒介として、相

互にやりとりを行いながら新たな知識を獲得していく場である。授業の中核である「学習内容」に重点を置くことで、JSL 児童と教材さらに教師との3者の関係性が明らかになると考えた。そのため、本章では、「学習内容」と「ことば」の統合のうち、「学習内容」に重点を置く。現場で発生する具体的事象を長期的に見て分析することにより、JSL 児童はどのような場面で、いつの段階で、どのようにつまづいているのかについて考察する。

1-2 研究課題

JSL 児童の困難を現場の教師が認識するためにも、在籍学級や日本語学級の学習活動で見られる具体的な場面のデータに基づき、JSL 児童のつまづきの実態を捉えることが必要である。JSL 児童が経験する学習における困難はどのようなことで、その背景にはどのような要因があるのかを明らかにすることを目的とする。そこで、以下の研究課題を設定した。

研究課題：JSL 児童が学習においてつまづく具体的な場面を明らかにし、つまづきの実態を考察する。

1-3 研究方法

JSL 児童の学習におけるつまづきの実態を明らかにするに当たり、質的研究方法による事例調査の手法をとった。

3名のJSL 児童の個別指導記録を基礎データとし、観察記録、担任とのインフォーマルインタビュー、授業の録音、児童の作成物、学習教材をデータとして扱った。これらのデータは、2008年4月から2012年3月にかけてA小学校において収集したものである。

これらのデータはJSL 児童が小学生だった時期のものであり、思考の発達過程にありながら日本語を獲得していた時期でもある。当時、彼らはまだ日本語によって十分な表現力を持たなかったため、自分たちの学習について深く洞察することができなかった。そのため、彼らが成長し中学生になった時点で、過去の学習をどのように振り返るかを明らかにするために追跡調査をすることが妥当だと考えた。JSL 生徒へのインタビューは、2013年10月に行った。それぞれの生徒の自宅に訪問面接し、質問紙で得た基礎資料を元に半構造的インタビューにより得たデータである。そのデータは文字化して扱った。インタビュー時間は約30～45分であった。

これらのデータは、JSL 生徒と保護者に使用の承諾を得て使用している。また、プライバシー保護のため、個名などは記号で表した。

第2節 JSL 児童のプロフィール

2-1 JSL 児童の概要

JSL 児童に関して、国籍、入国年齢と入学前学歴、年齢、家庭での言語、母語理解、日本語理解についてまとめた概要を表1に示した。日本語のレベルについては、第3節から

第5節までの各児童について記述した節において詳しく述べる。また、各児童が在籍した年度と学年は表2-1に示す。

表2-1 調査対象 JSL 児童の概要 (2012年3月時点)

児童 性別	国籍	入国年齢と 入学前学歴	年齢 (調査時)	家庭での 言語	母語理解	日本語 理解
A子 女	エジプト	2 (無)	15歳 中学3年	両親・姉妹－ アラビア語 日本語	○ (話することができる が、アラビア語の読 み書きはできない)	○
B子 女	ペルー	9 (ペルーの幼 稚園)	15歳 中学3年	両親・兄弟－ スペイン語	◎ (小学校4年生レベ ルの読み書きがで きる)	○
C男 男	中国	7 (中国の幼稚 園)	13歳 中学1年	両親・兄－中国語	◎ (小学校3年生レベ ルの読み書きがで きる)	○

(注)【母語理解】◎:「読み書き」ができる, ○:「話す」ことができる, △「聞く」ことができる。

【日本語理解】○:十分できる, △やや不十分

表の項目に関して、入国年齢と入学前学歴、家庭での言語、母語と日本語についてまとめた。日本語については第3節から第5節までの子どもに関する各節で詳しく見ていく。

①入国年齢と入学前学歴

A子、B子、C男ともに母国生まれである。入国年齢は、A子が2歳と早い、日本の幼稚園には通わず家庭で生活していたため、小学校入学までは母語であるアラビア語一言語の環境で育った。B子は9歳、C男は7歳に入国しており、母国の小学校に通った経験がある。入学前の学校歴はB子、C男は母国の幼稚園に通っていた。日本で就学前教育の経験がある児童は日本語の日常会話ができ学校文化の適応があるため、就学前教育経験がない児童と比べると有利であると言われる。しかし、今回取り上げる JSL 児童は3人とも日本での就学前教育の経験はない。

A子とB子は同じ年齢だが、A子は1年生から日本の学校に入学していたこともあり日本語会話のレベルはB子より上であった。しかし、B子の日本語会話力が伸びて、小学校5年生ころになると、A子に追いつく現象がみられた。A子とB子の差は何だったのか考えると、学校編入時点において、B子はすでに母語の識字能力がある程度確立しており、母語による学習の補助が可能だったことが大きく影響していると考えられる。

②家庭での言語

家庭での言語は、どここの家庭でも家族とは原則的に母語で話すという約束があった。A子の家庭では母語であるアラビア語を使うきまりがあるが、A子は姉妹と日本語で話している。B子は、親に知られたくない事について兄弟と日本語で話す事があった。

③母語と日本語

A子は母国での教育経験がないためアラビア語の読み書きはできない。しかも、A子の母国であるエジプトでは、幼稚園からアラビア語の読み書き学習が始まるが、母親が家庭でアラビア語文字を教えたただけだった。つまり、エジプトの同年齢の児童と比較するとアラビア語のリテラシーは低いことが考えられる。家庭ではイスラーム経典であるコーランを読むことを学ばせた。親との文章（携帯電話でのメールなど）によるコミュニケーションや、親戚との手紙のやりとりは英語を使っているので、アラビア語を書く作業をする機会はない。B子は途中転入であったため、母国でそれまで学習していた学年レベルの読み書きは習得できていた。また、C男は小学校1年生の時に来日したので小学校1年生レベルの中国漢字の読み書きしかできなかった。父親の留学が目的で来日し、留学期間が終われば帰国する予定であった。日本滞在が2年を過ぎた頃C男の日本語会話は上達していたが、家庭で中国語が出てこない場面が時々見られた。そのため、父親はC男を地域の中国語サークルに通わせ、C男は母語の読み書きを3年生レベルまで習得した。また、中国人JSL児童は母語の影響から漢字を得意とし、学習でも漢字が理解の助けとなることが多く報告されている。しかし、C男は来日が早かったため母漢字語彙の蓄積がなかったため、漢字学習に苦労していた。このような点では、非漢字圏のJSL児童の特徴と重なる部分が多い。

表2-2 調査対象JSL児童の概要 (2012年3月時点)

児童/年	2007年	2008年	2009年	2010年	2011年
A子		4年 (6月転入)	5年	6年	
B子	3年 (10月転入)	4年	5年	6年	
C男				4年 (4月同市の他 校から転入)	5年

※筆者が日本語指導を担当したのは、2008年から2011年である。

2-2 調査対象者の選定について

本章において、3名のJSL児童を対象とした理由を3点述べる。まず、本研究の第一課題としている「日本語会話については問題ないが教科学習に困難を抱える」児童に、該当するという理由からである。次に、3人の児童は出身国と母語が異なり、入国年齢も2歳、

7歳、9歳と異なっている。そして、中学年から筆者が担当し、その後継続的に指導を行った。

第3節 A子の事例

3-1 A子について

A子は親の仕事の都合で3歳の時に来日した。仙台市の小学校に入学し、4年生の4月に茨城県同市B小学校に転入した後、2008年6月にA小学校に転入した。

家庭環境は4人姉妹の次女であり（一つ年下の妹に第5章で記述するE子がいる。）両親はともに日本語が話せなく、学校からの連絡は英語によるコミュニケーションであった。

仙台市の小学校では日本語指導を受けた経験がなく、体系だった指導を受けていない。A小学校に転入して来るまでの3年間、教室の中ではいわゆるお客様状態だったことが予想された。

転入時のA子は、日本語会話が流暢であり学級での生活は問題がなかった。しかし、学習について実態調査を行うと、ひらがなは「あいうえお表」を見ることなく自分で書くことができたが、カタカナで書けた文字は8つで、漢字は1年生の漢字すら曖昧だった。教科書を読ませてみると、2年生の漢字かな混じりの文章は読むことができなかった。（2008年6月2日記録より）性格は自分から積極的に活動するタイプではなかったが、気の合う友達同士でふざけ合う姿が見られた。学習用具や宿題忘れなど学習態度が確立されていないことが心配された。

次に、A子のJSLバンドスケールによる日本語レベルを紹介する。JSLバンドスケールは、序章でも述べたように、日本語の力をはかるものさし（尺度）として開発され、日本語を「聞く」「話す」「読む」「書く」に分け、それぞれ1～7のレベルで評定する。表2-3は、A子の4年生から6年生までのものである。以下、学年ごとにバンドスケールを示し、説明を加えていく。

表2-3 A子の小学校4年生から6年生までのJSLバンドスケール

学年	4年			5年			6年		
月	6～8	9～12	1～3	4～8	9～12	1～3	4～8	9～12	1～3
聞く	4	4	4	4	4～5	4～5	5	5	5
話す	4	4	4	4	4	4～5	5	5	5
読む	2	3	3	3	3～4	4	4	4	4
書く	2	2～3	3	3	3～4	4	4～5	5	5

3-2 A子の4年生での事例

(1) 4年生（6～8月）

A子の学級での様子は、忘れ物が多く、学級でプリントを配られても次の日には無くし

てしまうことが多かった。休み時間には仲の良い女子グループの友だちとふざけ合っているが、学習の時間になるとあくびが多かった。日本語教室では、A子と同じ時間に取り出し指導を受けている他学年の女子と、楽しそうにおしゃべりをしていた。友達がいると笑顔が多く発話も多く見られた。

学級担任との相談の結果、国語の時間に日本語教室での取り出し指導を行うこととし、読み書きを中心として日本語指導計画を立てた。また、在籍学級では明日の連絡として全児童が書く決まりとなっている連絡帳を、A子はなかなか書くことができなかったことが学級担任から報告されていた。しかし、日本語教室で漢字ドリルを進めてから意欲的に黒板を写して書くようになった。

JSL バンドスケールでは、A子の4年生での日本語レベルは、「聞く」、「話す」はレベル4の「(聞く) 自分がじかに触れる日常生活場面以外の日本語を理解しようとしたりする。身につけた日本語の力によって、理解できる範囲が広がってくる。」「(話す) 日常生活やクラスにおける日本語が発達し、日本語で学習し始める。」であったが、「読む」、「書く」がレベル2の「(読む) 身近な話題に関する、日本語で書かれたテキストの単語や語のかたまりを日本語で認識しはじめる。」「(書く) 日本語で書くことを試み続ける。」であった。この結果から、A子の日本語レベルはアンバランスな状態であったと言える。ちなみに、第5節で紹介するC男(中国)は7歳に入国したが、彼の4年生の同時期のJSL バンドスケールは、「聞く」5、「話す」5、「読む」5、「書く」4であった。環境が異なる児童同士を比較することはできないが、A子の「読む」、「書く」における日本語レベルが特に落ち込んでいたことが分かる。

技能ごとに説明を加えると、「聞く」は、友だちとの会話や教師との雑談など普段使っている日本語は理解できるが、授業でサポートなしに教師の話を理解することは難しかった。「話す」は、親しい人との会話などでは打ち解けたやり取りがスムーズにできていた。

しかし、転入当初の6月には、「読む」は2年生の教科書をすらすらと読むことができなかった。「書く」に関しては、黒板や教師が書いたものを書き写したり、話し言葉のレベルに応じた書き方を教師がモデルを示せば書いたりすることができるレベルであった。いずれも、自力では学級の学習理解が難しい状態である。

そのため、ひらがな・かたかな、1・2年生の漢字、身の回りの単語などの確認テストを行いながら、A子が日本語をどこまで習得できているのか実態を把握しながら指導計画を考えた。「読む」「書く」の技能を伸ばすため、身の回りの言葉、形容詞、動詞などの語彙絵カードを使って練習したり、文型練習や短作文を書く練習を取り入れたりした。また、絵本を使って、絵を見ながら語彙を確認したり、考えを話す練習をしたりした。このような取り組みで、「読む」がレベル3である「文脈的な補助があり、身近な話題に関する日本語で書かれた短いテキストを日本語で理解しはじめる。」「書く」もレベル3である「よく知っている話題であれば、自ら日本語で書き始めるが、まだ適切な補助を必要とする。」段階になった。以下の表2-4に、A子の4年生でのバンドスケールを示す。

表 2-4 A 子の 4 年生での日本語レベル

日本語	聞く	話す	読む	書く
バンド スケール	4	4	2～3	2～3
	自分がじかに触れる日常生活場面以外の日本語を理解しようとしたりする。身につけた日本語の力によって、理解できる範囲が広がってくる。	話す言葉の範囲が身近な生活場面の範囲を超えて、日本語の使用が広がり、学習した言語をさらに使い始める。	②身近な話題に関する、日本語で書かれたテキストの単語や語のかたまりを日本語で認識しはじめる。 ③文脈的な補助があり、身近な話題に関する日本語で書かれた短いテキストを日本語で理解しはじめる。	②日本語で書くことを試み続ける。 ③よく知っている話題であれば、自ら日本語で書き始めるが、まだ適切な補助を必要とする。

(2) 4 年生 (9～3 月)

○事例 1

夏休みが明けて二学期に入った。教室では依然として理解できていない状況が見られ、忘れ物も多かった。「自転車に乗る。」「くつをぬぐ」などの文型練習を始めた。会話では気にならないが、文章を書くと「てにをは」が抜けていたからである。(9 月 12 日)

○事例 2

身の回りの言葉絵カードを使って単語テストを行うと、ぞうきん、ランドセルなど学校生活で使用する語彙は言うことができたが、冷蔵庫、スリッパなど家庭で使うことが多い語彙は分からなかった。新しい単語を 17 個覚えることができた。(9 月 23 日)

○事例 3

学級では、算数の授業で、「繰り上がり、繰り下がり」の計算ができていない。指を使っている。」という担任からの報告があった。日本語教室で、算数の指導も組み込むことにした。(9 月 25 日) 17-8 のようなくり下がりのある引き算の理解ができていなかった。算数ブロックを使って、くり下がりのおくらみをおしめると、計算の答えを導くことができた。その時、A 子の口から出た言葉が、「分かるところが分かった。」である。(10 月 8 日)

○事例 4

2 年国語「ニャーゴ」を友達と一緒に音読した。⁶⁰木は分かっているが切りかぶが分からなかったり、うしろは分かっているが後(あと)が分かっていたいなかったため、確認した。(11 月 2 日)

3-3 A 子の 5 年生での事例

学級担任が変わったが、昨年度までの様子を引き継ぎ、引き続き学習ファイルでの情報

交換や共通理解を図った。家庭学習の習慣を定着させるため、母親と連絡を取り合い日本語教室、学級、家庭で声をかけていくことを粘り強く継続した。国語では、2年生漢字テスト、読み（107/160）67%、書き（111/160）69%達成した。

表2-5に示したように、A子の5年生での日本語レベルは、「聞く」、「話す」がレベル4からレベル5に推移した。「聞く」は、生活の場面での日本語理解は問題がないが、複雑な会話や指示は深く理解することができない場面が見られた。「話す」では、コミュニケーションのつまずきをほとんど起こさずに話すことができるが、身近でない話題や文化的事象を多く含んでいる場合などは、ついていけないこともある。

「読む」「書く」もレベル3からレベル4の推移が見られた。「読む」は、物語など簡単読み物を楽しみながら読み、内容や感想を口頭で再現できるようになった。また、「書く」では、レベル3の時より文章の長さは長くなるが、日本語力が限られているために、文章の意味が十分に表現できない実態であった。

表2-5 A子5年生での日本語レベル

日本語	聞く	話す	読む	書く
バンド	4～5	4～5	3～4	3～4
スケール	<p>④自分がじかに触れる日常生活場面以外の日本語を理解しようとしたりする。身につけた日本語の力によって、理解できる範囲が広がってくる。</p> <p>⑤幅広い生活場面で日本語を使用する力が定着してきている。しかし、日本語による学習では、複雑な概念や考え方を理解する力は限られている。</p>	<p>④話す言葉の範囲が身近な生活場面の範囲を超えて、日本語の使用が広がり、学習した言語をさらに使い始める。</p> <p>⑤日本語使用の範囲が広がり、日本語が定着してきている。また教科学習活動においても協力的な役割を果たすことができる。</p>	<p>③文脈的な補助があり、身近な話題に関する日本語で書かれた短いテキストを日本語で理解しはじめる。</p> <p>④日本語能力が伸長するにつれ、読む範囲が広がっていく。</p>	<p>③よく知っている話題であれば、自ら日本語で書き始めるが、まだ適切な補助を必要とする。</p> <p>④書くことに関して学習したことをもとに、より長くより複雑な文章を日本語で書こうとする。</p>

(1) 5年生（4～12月）

○事例5

エジプトに帰国しているうちにかけ算九九があやふやになってしまっている。5年生に入ってから、4、6、7の段が定着できるよう練習している。九九カードを使って、自分で目標を立てて取り組んでいる。（5月29日）

○事例6

大きな数の理解ができないので、10のまとまりについて確認した。10進法について理

解できていないことが分かった。コインと位の表を使って、10 になると、位が移るということを確認した。定着したかけざんを毎日言う練習をしているが日に日にスピードが上がってきている。(6月10日)

○事例7

千万の位までの数について、読む練習をした。 $\times 10$ と 10 倍と、 \sim が 10 個でという表現は同じ意味だということを理解できていなかった。(6月26日)

(2) 5年生(1～3月)

○事例8

小数の仕組みを学習した。水を量りながら体験的に学習した。小数の足し算でも、位をそろえて筆算を書くことを注意しながら計算問題に取り組んだ。算数ノートの減りが早く、A子も勉強が進んでいることを実感しているようだ。「0. 1が10こ集まると1になる」という内容は理解できたが、「1は0. 1が10こ集まった」という日本語の表現が理解できていない。「10は1が10こです。20は1が20こです。」というように、A子が理解できている数にして何度も絵を見ながら口頭練習を行った。文章表現と理解を結びつけることが大切である。(1月19日)

○事例9

仮分数を帯分数にする問題でつまづいてしまった。原因を探ると、 $8 \div 3$ の割り算ができないことだった。A子も自分のつまづきに気づき、「割り算ができないと、めちゃ困る。これから、毎日割り算の練習をする。」と言っていた。1桁 \div 1桁の復習が必要。(2月1日)

3-4 A子の6年生での事例

表2-6に示したように、6年生での日本語レベルは、「聞く」、「話す」、「読む」が5年生後半の状態から停滞したままである。「書く」については、レベル4であったが、教師から明確な指示があれば、短い作文や感想文を書くことができるようになったため、レベル5となった。

バンドスケールのレベル5より上のレベル6では、学年と学齢に応じた内容を聞く・話す・読む・書くことが要求される。A子は学年相応のレベルに達することができなかったが、4年生の時と比較すると、聞く・話すと読む・書くの差がなくなったことが分かる。

(1) 6年生(4～8月)

表2-6 A子の6年生での日本語レベル

日本語	聞く	話す	読む	書く
バンド スケール	5	5	4	4～5
	⑤幅広い生活場面で日本語を使用する力が定着してきている。しかし、日本語による学習では、複雑な概念や考え方を理解する力は限られている。	⑤日本語使用の範囲が広がり、日本語が定着してきている。また教科学習活動においても協力的な役割を果たすことができる。	④日本語能力が伸長するにつれ、読む範囲が広がっていく。	④書くことに関して学習したことをもとに、より長くより複雑な文章を日本語で書こうとする。 ⑤書くことにおいて自立しつつあるが、複雑さと正確さは限られている。

○事例 10

国語は在籍学級で物語「風切るつばさ」⁶¹の音読を練習した。グループで登場人物の役割を決めて読んだが、A子は教科書を見ることなく上手に台詞を言っていた。友達が読んだ台詞を耳で覚えていることが観察から分った。(4月17日)

○事例 11

比例(ともなって変わる2つの量)の学習。導入ページで、女の子がお風呂の浴槽に水を入れている絵があったが、この挿絵のイメージができなかった⁶²。色々聞いてみると、A子の家庭では入浴はシャワーですませることが多いので、浴槽にお湯をはることはないのだそう。水とバケツを使って実際にやってみると、時間がたつと水も増えていくことをイメージできた。(4月22日)

(2) 6年生(9～12月)

この頃のA子は、 $1 \div 5$ などの以前はつまづいていた計算に慣れてきた。かけ算が定着しているので、6年生の学習内容である倍数や、公約数の問題を自力解決できるようになった。基礎力が積み重なっていることを感じた。

○事例 12

$\bigcirc \div \square = \bigcirc / \square$ の計算がどうしても逆になってしまう。分数の書き方をみると、分数を書くときの順番が違っていただけだった。倍数、公約数を見つけるとき、ぶつぶつと考え方を言いながら取り組んでいる。時間はかかるが、言葉と思考が結びついてきた感じがする。(9月29日)

(3) 6年生(1～3月)

6年生の残り時間もわずかなとなった。A子の算数学習は、分数のかけ算とわり算が残っていたので、計算問題を確実に定着できるように指導した。思考の流れが分るよう

自分で工夫しながら、ノート作りができるようになった。計算を考える時は、手順や予想を言葉に出しながら取り組む姿が見られた。

3-5 小学生の時をふり返って

下の会話記録は、2013年10月（A子中学校3年生）に、追跡インタビューとしてA子に小学校生活について話を聞いている場面である。Tは日本語指導担当（筆者）を表す。

T：A小学校に来る前は、日本語は分かっていた？

A子：1年生時は、友達の話す言葉をなんとなく分かったつもりになっていて、3年生の時はちょっと分かった。

T：勉強はどうだった？

A子：1・2年のひらがなと足し算、引き算は分かったけど、3・4年になって社会や理科が出てきて何がなんだかさっぱり分からなくなった。仙台の時は授業中も友達と話して相談して自由な感じだったけど、転校してA小学校に来たら、みんな真面目って感じで。その違いにびっくりした。

T：算数はいつから困っていたの？

A子：算数は分かったつもりだったけど、できていなかったでしょ。A小学校で、先生と1年生の教科書に戻って、6+7あたりからやり直したらだんだん分かるようになってきた。かけ算も4の段からやり直して、（教室の）みんなと一緒に勉強をしたいという目標をもって頑張った。

A子の振り返りから、「1・2年生のひらがな、足し算、引き算は分かった」の表現から、低学年で学ぶ基礎はできていることを自分でも認識している。しかし、そのことばを裏返せば、それ以降の学習はついていけないことを意味する。つまり、すでに低学年の時点で学習についていけないことが伺える。

A子はA小学校に転入し日本語教室での個別指導により、算数を1年生の内容から学び直した。「算数は分かったつもりだったけど、できていなかった。」と話すように、なんとなく「分かった」ように思えていたが、現実的には本当の理解には至っておらず学習課題の達成にはつながっていなかった。このインタビューで、A子が「だんだん分る」という感触を持った場面は、指導記録に記述されていたA子の発言「分かることが分った」（記録4年生、10月8日より）と対応していると分析できる。

このような状況からも、A子は在籍学級の授業場面に出席はしていたが学習に参加することは難しく、そのうち分らないことが慢性化していたことが読み解ける。A子が発する「みんな」という言葉には、自分が入り込むことができないでいたメインストリームに参加し、分かる喜びを共有したいという願いがこめられていると言えるのではないかと。

第4節 B子の事例

4-1 B子について

B子は小学校3年生の9月に来日し10月からA小学校に転入した。転入当時の日本語のレベルは、初めて日本語に触れ、話すのも初めての状態であった。3歳上の兄(転入当時は6年生)と、双子の弟がいる。来日するまでは祖父母と暮らしながらペルーの小学校に通っていた。ペルーにいた時、双子の弟が入学した小学校に馴染めずに、兄妹そろって転校したことがある。父母は以前から子どもたちと離れて日本に暮らしていたため、B子たちも日本で生活できることは楽しみにしていたようだ。日本語の学習歴は無かった。

表2-7に示したように、B子のバンドスケールによる日本語レベルを紹介する。「聞く」「話す」「読む」「書く」ことについては、来日した3年生では1～2のレベルにとどまっていたが、その後学年が上がるにしたがいレベルが上がっていったのが分かる。特に、6年生では「読む」がレベル7、「書く」がレベル6になった。これは、かなり順調に推移していった好例である。読む力は、レベル7の「学年と年齢に応じた内容、範囲の中で、日本語で読むことが十分にできるようになっている。」であり、書く力は、レベル6の「年齢と学年で期待される範囲で、日本語が十分に書くことができる。」であることから、在籍学級での学習参加が自力で可能なレベルに達しているという判断である。以下に、3年生から6年生までのB子の実態を具体的に見ていく。なお、3・4年生は日本語初級の時期であり、「会話は問題ないが教科学習の参加が困難」の状態以前であったため、会話には問題がなくなった5年生から詳しく記述するものとする。

表2-7 B子の小学校3年生から6年生までのバンドスケール

学年	3年		4年			5年			6年		
月	10～12	1～3	4～8	9～12	1～3	4～8	9～12	1～3	4～8	9～12	1～3
聞く	1	2～3	3	3	3～4	4	4	4～5	5	5～6	6
話す	1	2	2	2～3	3	3	3～4	4	4～5	5	6
読む	1	1	2	2	3	3	4	4	5	6	7
書く	1	2	2～3	3	3	3	4	4	4～5	5	5～6

3年生（会話初級）来日したばかりで、日本語がまったく分からない。初めの1ヶ月は母親が教室に来て通訳を行っていた。友達と外で仲良く遊ぶことができた。

4年生（会話成熟期）教室では、学級担任が日西辞書を用意し、B子はスペイン語の単語を調べながら、表現したい言葉を伝えていた。日本語教室では、身の回りの言葉・形容詞・動詞・の学習、日本語初級テキストを学習する。

4-2 B子の5年生での事例

(1) 5年生(4～8月)

日本語初級の学習が終わり、日常会話でも分かる範囲が広がる。日本語を使って教科学習を開始する。「聞く」はレベル4、「話す」はレベル3であった。「読む」はレベル3であり、3年生の国語教科書にある盲導犬の話を意欲的に読むなど、興味のある話題について意欲的に読み始めた。また、「書く」もレベル3の良く知っている話題について教師がモデルを示すなど補助があれば、短作文を書くことができた。

表2-8 B子の5年生4月から8月の日本語レベル

日本語	聞く	話す	読む	書く
バンドスケール	4	3	3	3
	自分がじかに触れる日常生活場面以外の日本語を理解しようとしたりする。身につけた日本語の力によって、理解できる範囲が広がってくる。	日常生活やクラスにおける日本語が発達し、日本語で学習し始める。	文脈的な補助があり、身近な話題に関する日本語で書かれた短いテキストを日本語で理解しはじめる。	よく知っている話題であれば、自ら日本語で書き始めるが、まだ適切な補助を必要とする。

○事例1： 5年(8月)夏休み勉強会でのできごと

夏休みに、日本語教室の独自行事として学習登校日を設定し、外国人児童を集めて宿題や勉強のサポートを行った。この頃のB子は2年生の漢字が定着してきた時期である。夏休み学習会設定日より前もって、答えが記入されている漢字のテスト用紙をB子にわたし、家で勉強してくるように話した。漢字テストは、小学2年生(日本人児童用)の「2年生の漢字160」を使用した。

学習会では、B子の母親も参加して学習の様子を見てくれた。また、地域の大学の日本語を専門とされている先生、その学生もボランティアとして参加した。

B子は事前に配布した漢字テストに取り組んだ。漢字の書き取りに苦労していて、半分も書けていない様子が見られた。筆者は「昨日、勉強してきましたか?」と尋ねると、「やったけど、忘れちゃった。」と明るく答えた。「本当に勉強したかな?」「うん。ちょっとね。」というやりとりが交わされた。この頃のB子は、日本語の会話表現も豊富になっており、都合が悪いことや面倒くさいことを誤魔化す場面があった。そのため、B子が宿題をやってきていないという事実を誤魔化し、やればできるのにやらずに誤魔化そうとしているのではないか、という疑念が筆者にわいた。そして、嘘をついたことを厳しく咎めた。いつもなら反省をするB子が、母親もいたせいか泣き出してしまった。

母親は、「B子は漢字が得意だから、家で勉強しましょう。コピーをたくさんして、家族

みんなでやりましょう。」とB子を励ましてくれた。また、その場にいた日本語専門の先生が、後に筆者に以下のようなアドバイスをくれた。「先生（筆者）は、B子ちゃんにいつも接していて様子がよく分っているので、指導については口出しはしません。ただ、一度に大量の漢字を覚えることは外国人の子どもにとって大変なことですから、「春という漢字は、横が三本だね。」とか、「冬のチョンチョン斜め2本」とか、耳に入る情報で説明したり、似ている仲間を整理したりしてあげたらいいと思いますよ。」

そのアドバイスを聞いて、嘘をついたというB子の態度を咎めてしまったが、筆者自身、B子が漢字の勉強をすることの苦労を少しでも分かろうとしていたか自問自答した。教師は自分が学習してきた方法で、また、日本人児童が学習する方法を用いて、JSL 児童を指導しようとする。その方法が最適だという思い込みによるものである。しかし、その方法がJSL 児童にとっても適切なやり方とは限らない。かえって、JSL 児童にとっては負担にしかならず、漢字嫌いにしてしまう可能性も強い。この件をきっかけに、JSL 児童と言葉の関連を意識するようになった。

このように、学習者だけが変容するのではなく、教師自身もJSL 児童と接することによって、ボランティアや専門家など周りとの関わり合いによって変容していく。教材中心に陥らないよう、児童中心アプローチの学習を構築していくよう意識が変わった出来事であった。

（２） ５年生（９～１２月）

５年生から始まった委員会活動では給食委員として、学校給食に携わる仕事を手伝うだけでなく、放送で給食メニューを読み上げる活動を行った。そのことで、日本語を使って人に発信することに自信を持ち始めた。

学習面では、日本語教室では３・４年生の国語の教科書を用いて個別指導を進めた。表２－９は、９月から１２月にかけての日本語レベルである。日本語の基礎が定着し、「話す」、「読む」、「書く」にわたってレベルが３から４に推移している。具体的には、「話す」では、学級の友達や日本語教室の友だちなど親しい人との会話では、リラックスしてやりとりをしている姿が多く見られるようになり、自分のことについても、過去や現在のことなど順序だてて伝えることができるようになってきた。「読む」は、物語文など文化的情報をあまり含んでいない物語を読み、口頭で話しの内容を再現することができた。また、「書く」はレベル４であり、「さいしょ」を「さいしょう」と書いてしまうなど口頭表現の誤りが文章に表れるが、日本語における基礎的な知識が増えたため、かなり早く滑らかに文章を書くことができた。

表 2－9 B子5年生9月から12月の日本語レベル

日本語	聞く	話す	読む	書く
バンドス ケール	4	3～4	4	4
	自分がじかに触れる日常生活場面以外の日本語を理解しようとしたりする。身につけた日本語の力によって、理解できる範囲が広がってくる。	③日常生活やクラスにおける日本語が発達し、日本語で学習し始める。 ④話す言葉の範囲が身近な生活の場面の範囲を超えて、日本語の使用が広がり、学習した言語をさらに使い始める。	日本語能力が伸長するにつれ、読む範囲が広がっていく。	書くことに関して学習したことをもとに、より長くより複雑な文章を日本語で書こうとする。

○事例2：5年（9月）B子の母語を取り入れる

夏休み学習会以降、B子の母親の協力もあり、B子の家族は全員で2年生の漢字テスト、3年生の漢字テストに取り組んだようだ。毎日、家族でテストを実施し点数を競ったことで、B子や兄弟達の漢字学習に対する意欲が高まった。特に、B子は家族の中でいつも一番になることが自信となり、漢字学習に対して得意意識が生まれてきた。

また同時に、日本語学習の指導者である筆者にも意識の変化が起こった。筆者はB子の母語であるスペイン語はできないが、学習に母語を取り入れることはできないかという考えを持った。そこで、画用紙を切って作ったカードに、JSL 児童が苦手とする熟語の語彙を書き、その裏にスペイン語を書いた。B子はスペイン語を見て、その日本語を覚える。筆者は日本語を見て、そのスペイン語を覚える。というゲームを授業の前にウォーミングアップとして取り入れた。B子は知っているスペイン語を使って学習することに興味を持ち、筆者が分からないと得意気にスペイン語を教えるなど楽しんで活動した。しかし、筆者は、単語を何の文脈もない場面で覚えることの困難さ、機械的作業でその場では覚えても有機的なつながりがないため、他の場面では思い出すことができないことを改めて痛感した。

○事例3：5年（11月）国語～「日本の祭り」を調べる学習～

教科書の教材の読み取りが終わった後、自分の好きな祭りについての調べ学習が始まった。B子にペルーの祭りについて紹介するよう勧めたが、B子のおじいさんが沖縄出身なので沖縄の祭りについて調べたいという意見が出された。沖縄について書かれた本を図書室で探し、その中で「読谷村」という村の「赤犬子祭」を調べることにした。次週、インターネットで調べてみることをとても楽しみにしていた。

インターネットでは、「沖縄で三線の祖先として知られているアカイヌコをまつた神社の祭り」ということが書かれていた。同時に、スペイン人旅行者がつづった旅行記を見つけ、アカイヌコについてスペイン語で書かれた文章があった。B子はとても喜び、スペイ

ン語のページを夢中になって読んでいた。周りにいた友達が「B子がスペイン語を読んでいる！すごいね！」と驚く声も、耳に入らないくらい集中していた。B子はスペイン語もある程度読めたため、時々分からない単語もあったようだが、文章を理解するには支障が無いていどだったようだ。スペイン語の文章は、印刷して家に持ち帰り家族にも見せたといううだ。

そして翌日、スペイン語で理解した内容を自分の言葉で日本語にまとめることができた。また、「赤犬子は、犬と人間から生まれた話も書きたい。」と、B子が伝えたい部分を書き足したり、難しい部分は省いたり、友達に伝えたい内容を取捨選択しながら文章を書く様子が見られた。

(3) 5年生(1～3月)

5年生の3学期になると学校の行事など高学年として取り組む活動が増え、学級の友達と意欲的に卒業生を送る会の準備に意欲的に取り組んでいた。日本語レベルは、「聞く」がレベル4からレベル5に推移してきた。身近な話題で、補助があればほとんどの学習活動を理解できる状態であった。作文では3年生レベルの漢字を使って書くことができ、自分から進んで文章を書いて表現するようになったのもこの頃からである。

表2-10 B子5年生1月から3月の日本語レベル

日本語	聞く	話す	読む	書く
バンドス ケール	4～5	4	4	4
	④自分がじかに触れる日常生活場面以外の日本語を理解しようとしたりする。身につけた日本語の力によって、理解できる範囲が広がってくる。 ⑤幅広い生活場面で日本語を使用する力が定着してきている。しかし、日本語による学習では、複雑な概念や考え方を理解する力は限られている。	話す言葉の範囲が身近な生活の場面の範囲を超えて、日本語の使用が広がり、学習した言語をさらに使い始める。	日本語能力が伸長するにつれ、読む範囲が広がっていく。	書くことに関して学習したことをもとに、より長くより複雑な文章を日本語で書こうとする。

○事例4：5年生(1月)国語～ 物語文の内容を理解し、感想を書くようになる～

4年生国語科教材「世界一美しいぼくの村」⁶³というパキスタンを舞台とした物語を読んでの記述である。物語の読み取りをやりましよう提案すると、B子は「去年、4年生の時に(教室で)読んだから分かる。最後の絵はびっくりしちゃったよ。」と話す。あらすじは理解していることが確認できたため、感想をノートに書かせた。

「世界一美しいぼくの村」を読んで、最初のところに兄がしんでしまうことが悲しかったけど最後は戦争はおわっててよかったなあと思います。て村にはさくらんぼの花はすごくきれいで、町はピンク色になって美しい所でした。戦争で足がいなくなった人がさびしそうだったけど、そんなこと気にならないで前にすすんでがんばっていてよかったと思います。

B子は、自分の考えを書き表したいという気持ちが強くなってきた。そのため、日本語指導も、教科書の内容理解に終始せず、考えを言い表す、書き表す、意見を述べる活動を多く取り入れた。

上の感想文では、B子の言い表したいことはおおよそ書けている。漢字も正しく使うことができ、場面の読み取りも適切である。「戦争はおわってて→（正）戦争がおわって」、「て村にはさくらんぼの花は→（正）そして、村にはさくらんぼの花が」など助詞の誤用や、「足がいなくなった人がさびしそう」など、「足がなくなった人」を「足がいなくなった人」としたり、自分の感情を表す「かわいそう」を「さびしそう」と表現したりしてしまう誤用は残っている。

4-3 B子の6年生での事例

（1） 6年生（4～8月）

5年生で「聞く」がレベル5に達し、学級での学習参加が容易になってきたため、国語の時間は取り出しによる指導から、すべての国語の時間を学級で参加できるよう学習計画を立てた。しかし、複雑な会話は深く理解できないことが考えられるので、筆者が、T・Tとして在籍学級の国語の時間は補助に入って様子を見た。社会科は、週3時間中、3時間を取り出し指導として個別に対応した。

表2-11では、6年生1学期のB子の日本語レベルを示した。「話す」と「書く」がレベル5に推移していて、「読む」はレベル5になった。具体的には、「話す」は、学年に応じた学習場面において、日本語による会話に参加し続けることができる状態になりつつあった。「読む」については、生活場面や学校場面に関係する広範囲の読み物を読んで理解できるが、社会科など語彙の量や意味を類推する能力によって制限される状態であった。また、「書く」は、レベル5のことばと内容を自ら考え表す力が身についてきている段階になってきた。

表2-11 B子6年生4月から8月の日本語レベル

日本語	聞く	話す	読む	書く
バンドス ケール	5	4～5	5	4～5
	幅広い生活場面で日本語を使用する力が定着してきて	④話す言葉の範囲が身近な生活の場面の範囲を超えて、日本語の使用が広が	広範囲のテキストを読んで理解するが、理解の	④書くことに関して学習したことをもとに、より

	いる。しかし、日本語による学習では、複雑な概念や考え方を理解する力は限られている。	り、学習した言語をさらに使い始める。 ⑤日本語使用の範囲が広がり、日本語が定着している。また教科学習活動においても協力的な役割を果たすことができる。	「深さ」は総合的な日本語能力に制限される。	長くより複雑な文章を日本語で書こうとする。 ⑤書くことにおいて自立しつつあるが、複雑さと正確さは限られている。
--	-------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------	-----------------------	------------------------------------------------------------

○事例５：６年（６月）社会科 ～平安時代～

６年生の社会科では日本史と公民を学習する。６年生の児童は４月から日本の歴史に入り、３学期にあたる１月から公民の学習に入る学習計画である。下の内容は、Ｂ子が中国人児童のＯ君と一緒に日本語教室で勉強をした場面である⁶⁴。前時は在籍学級で一斉授業に参加していたため、知識が定着しているか確認をする授業の具体的場面である。Ｔは日本語指導教師（筆者）を表す。

Ｔ 「源頼朝は知ってる？」

Ｂ子 「うん、教室で習った。髭の人だよ。」

Ｔ 「よく覚えているね。ミナモトノヨリトモと読むよ。」

（Ｂ子、Ｏ：板書をノートにメモする。）

Ｔ 「平清盛」は？

Ｂ子 「うん、大丈夫。」

Ｔ 「では、この二人は何をしましたか？」

Ｂ子 「戦った！」

Ｔ 「正解！源頼朝チームと平清盛チームができたね。二つのチームで戦ったね。運動会で赤組と白組に分かれるでしょ？」

Ｂ子 「そう。いつも白組が負けちゃうのよね。」

Ｔ 「そうだね。最近、Ａ小学校では赤組が強いね！日本の運動会は、赤組と白組でチームを作って戦います。これは、源頼朝と平清盛の戦いと関係があるんだよ。」

Ｂ子 「へえ！そうなんだ。私は、頼朝？清盛？」

Ｔ 「この絵を見てごらん。（資料集：源平の戦いの絵図）白と赤の旗がありますか？」

Ｂ子 「あった！あった！」

Ｔ （源氏と平氏の戦いであることが理解できていることが確認できたので）「では、この本（「漫画日本の歴史」）を見て、もう一度、確認しましょう。」

Ｂ子 「はい。この髭の人が、頼朝だね。こっちははげている人が清盛だったよね。義経もいるね。弟だよ。」

○事例6：6年（6月）社会科 ～鎌倉時代～

- B子 （前の時間、教室での一斉授業の後）
「先生、『ご恩』と『奉公』難しかったよ。」
- T 「本当だね。」（黒板に図を書いて確認する。あまり深入りせずに確認にとどめる）
- T （B子は、資料集のマンガ解説を読んでいる）
「ところで、『攻める』の言葉の意味は分かる？」
- B子 「知ってる！震源地ゲーム（5人以上で行う遊び）で皆が言ってたよ。やっつけるとか、そういう意味？」
- T 「その通り！じゃあ、どういう時に『攻める』か分かるね？」
- B子 「うん。あとね、神風って言葉も好きだよ。皆が言ってたからね。」

○事例7： 6年（6月）社会科 ～室町時代～

4年生の国語教材で「くらいの中の和と洋」⁶⁵という説明文がある。B子は1年前に学習したが、その教材との関連が生まれる内容である。

- T （金閣寺と銀閣寺の拡大写真を見せて）
「この建物と、こっちの建物どちらが好きですか？」
- B子 「こっちかな。（銀閣寺を指さす）」
- T 「銀閣の方なんだ。どうしてか理由を言える？」
- B子 「うーんと、金閣の家はまぶしそう。じっさい見ると目が見えなくなりそう。銀閣はなんで金にしなかったの？って感じがするけど、金閣はやりすぎじゃないかな。私にとっては目立ちすぎだよ、この色は。」
- T 「あはは。B子ちゃんは、あまり派手なのは好きじゃないんだね。じゃあ、銀閣のこの部屋を見て。「書院造」っていうよ。言葉の意味は分かる？」
- B子 「うん。書く。書写の書。あと、病院の院。これは？」
- T 「つくる。だよ。」
- B子 「うん。」
- T 「じゃあ、書院造の部屋は何がありますか？」
- B子 「(写真を見て) しょうじ、ふすま、たたみも！」
- T 「去年『くらしの中の和と洋』の勉強したの覚えてる？O君と、和室に行って、座ったり寝転んだりしたよね。しょうじ、ふすま、たたみを見に行ってみよう。」
(和室の部屋にB子を連れて行く。実際の畳やふすまを確認するが、障子の紙がやぶけて無い状態であった。)
- T 「障子はないね。どうしたのかな？」
- B子 「誰かが穴を開けちゃったんじゃない？」
- T 「どうして、穴を開けることを知っているの？」

B子 「テレビで見たことあるの。お母さんと、話してて、私も穴を開けてみたいよ。」
T 「この部屋に障子が張られていたら、は一ちゃんに穴を開けられたから、無くて良かったよ。銀閣の部屋でも、誰か障子に穴を開ける人いたのかな。」
B子 「あはは。」

(2) 6年生(9～12月)

表2-12 を見ても分かるように、この頃からB子の日本語レベルはどんどん上がっていった。国語の時間は筆者がT・Tとして在籍学級に補助として入らなくても、B子が自力で授業に参加できるようになり、社会科では取り出し指導を継続したが、3時間の取り出しを3学期には1時間にし、最後は完全に学級で参加できるよう緩やかに支援を継続した。

日本語レベルは、「聞く」、「読む」ともレベル6でありほとんどの学習場面に参加することができる。「書く」は、1学期はレベル4からレベル5の経過段階であったが、完全にレベル5に達した。

表2-12 B子6年生9月から12月の日本語レベル

日本語	聞く	話す	読む	書く
バンドス ケール	5～6	5	6	5
	⑤幅広い生活場面で日本語を使用する力が定着してきている。しかし、日本語による学習では、複雑な概念や考え方を理解する力は限られている。 ⑥ほとんどの生活場面で日本語を十分に理解することができる。学習場面でも理解できるが、部分的に理解できないところもある。	日本語使用の範囲が広がり、日本語が定着してきている。また教科学習活動においても協力的な役割を果たすことができる。	学年と年齢に応じた内容、範囲の中で、日本語で読むことが十分にできるようになっている。	書くことにおいて自立しつつあるが、複雑さと正確さは限られている。

○事例8 : 6年(10月)社会科 ～戦国時代～

6年生の後半を過ぎた10月になると、B子は自分で社会科単語帳を作るようになった。分からない言葉と、そのスペイン語の訳を記した、オリジナル単語帳を意欲的に作っていた。

社会科の学習では、武将たちが多く登場する「戦国時代」の単元に入った。学級で3人の武将について第1時間目の導入が終わった後のエピソードである。戦国武将は特に男子

に人気があり、学級の子どもたちもこの単元の学習に興味をもっていることが伺える。

B子 「先生、信長、知ってる？」

T 「もう信長の勉強をしたの？」

B子 「うん、やったの。ナホ（女の子の友人）がね、信長様って言ってたんだよ。」

T 「信長様なんだ。おもしろいね。」

B子 「そう。」

T 「じゃあ、信長のところの教科書を一度読んでみようか。」

※以下は、教科書本文の前半である。漢字の上にある読み仮名は、元々教科書に書かれていたものである。太字になっている用語はB子が分からなかった言葉を示し、~~~~~部分は意味内容が読み取れなかった部分を表す。

織田信長は、京都に近い安土（滋賀県）に城を築き、全国統一の拠点とし
ました。城下町ではだれでも商売ができ（楽市・楽座）、市場や税や関所をな
くすなど、これまでのしくみを大きく改めて、商業や工業をさかんにしまし
た。また、堺（大阪府）などの商業施設を支配したことで、豊富な資金が手
に入るようになりました。
信長は、こうした資金をもとに大量の鉄砲や軍船などの武器をそろえ、将軍の
足利氏を京都から追放して室町幕府をほろぼすなど、全国統一へ向けて勢力
を拡大していきました。

上記の内容を見て分かる通り、日本人児童でも一読しても理解できないほどの用語が使われている。しかも、B子は、一文に二語以上の単語が分からないことが分かる。一文に一語でも未知の単語があると、内容を理解することが難しいと言われているので、一文に二語以上の未知単語が出現すると、内容の理解は不可能である。この授業の支援の様子については、第5章で書き改めたい。

この授業のまとめでは、B子は「信長は、新しいことが好きだった。鉄砲を使って怖いと思ったけど、楽市・楽座？（筆者に確認している）をやって、みんなのことを考えていた。」と発表した。最後に、信長言葉ノートを作ってくると話していた。

4-4 小学生の時をふり返って

下の会話記録は、2013 年 10 月（当時、中学校 3 年生）追跡インタビューで B 子に小学校生活について話を聞いている場面である。T は日本語指導担当（筆者）を表す。

B 子：日本に来た 3 年生の時は、国語、算数、社会、理科のどれも難しかった。日本語が分かりませんでした。

T：日本語を使って勉強する時、何が大変だった？

B 子：小学校 3 年生の時は、漢字の意味、似ている漢字の区別、熟語。言葉全部かな。

T：6 年生の時は？

B 子：6 年生になった時は、日本語がだいたい分かってきたけど、国語と社会、理科が大変でした。算数は大丈夫でした。国語では、自分の考えを表現する時にどう言えばいいか、言い表し方？がうまくできませんでした。あと、文章を読んで自分の考えをまとめることとかも。他の教科でも、「てにをは」の使い方がうまくなかったんですよ。それと、一つの文章の中に、同じ言葉を多くいれたりして。「それ」とか「これ」という言葉で書き換えると分かりやすくなるのが分かって、文章がうまく書けるようになりました。

T：社会科は？

B 子：社会科の歴史は、用語や人物が何をやったかは、教室で先生の説明だけだと分かりませんでした。社会科の時間は、日本語教室に行っていましたよね、日本語教室に行くのは好き。先生とゆっくり話しができるし、分からないところも分かるようになるから。でも、クラスの皆と一緒にずっと勉強をしたいという気持ちも強かったんです。けど、日本語教室で勉強する時間が全然無くなると寂しいし困るって感じあって。

T：日本語教室に来る時間が少しずつ減っていったからね。理科はどうか？

B 子：理科は、実験のまとめの書き方があまりうまく書けなくて、グループで実験結果を話し合う時には、みんなと意見が合わなかったんです。例えば、グループ学習で、「水の動きを調べよう」というテーマがあったら、何のために実験をしているのか？が分かっていなかったから、みんなとの話し合いの時にみんなが何を言っているのか分からなくて、話し合いの時間は嫌いでした。理科の実験のまとめのように自分で文章を考えて作ることが難しかった。

T：いつごろから勉強が難しいと感じるようになった？

B 子：それは、日本に来た 3 年生の時から。3 年生の時は、家でお母さんにスペイン語に訳してもらいながら、社会科のテストを家でやってたんですよ。

T：家族で日本語の勉強を頑張っていたよね。小学校での勉強を振り返って思うことは？

B 子：学校で、先生が言っていることが分からないのは、日本語の問題ではなくて、自分の勉強がたりないせいだと考えるようにしていました。友達に分からないことを聞いたり、日本語の本を一生懸命読みました。6 年生の時に、市のスピーチ大会に出

て、新聞に載った時、クラスみんなに「すごいね。」と言われて、やってよかったなと思いました。そんな活動をしたから勉強もやる気になってきたんですよ。文を（作ること）がんばらなきゃなと思っていた。（日本語の）文の書き方を調べて勉強したら、国語の点数がよくなってきてうれしかった。6年生の時、国語の成績が悪かった時、親に注意されたことがあった。国語は頑張らなきゃいけないと思った。

B子は、中学校3年生となり過去のことを振り返って回答する場面では、「てにをは」の助詞の使い方や、「これ、それ」などの「指示代名詞」の使い方についての言及が見られることから、日本語の文法機能について気づくことができている。しかし、B子が認識しているように、文章表現は正しい文法や漢字を使うことだけではない。「文章を読んで自分の考えをまとめること。」「理科の実験のまとめのように自分で文章を考えて作ることが難しかった。」と振り返るように、自分の考えを言葉にして表出する点で困難を感じている。

さらに、B子のエピソードからも一つのヒントを読み取ることができる。B子は、「話し合いがきらいだった。」と語っているが、自分の思考を言葉にうまくできないもどかしさがあったであろう。同時に、「グループ学習で、「水の動きを調べよう」というテーマがあったら、何のために実験をしているのか？分らなかった」ということから、授業の始めの課題提示について、児童がよく理解できていなかった。という背景が浮かび上がる。B子の日本語レベルが十分ではないという理由だけではなく、授業者の授業計画の意図が児童の思考に沿っていなかったことが考えられる。

また、B子の「先生の言っていることが理解できないのは、自分の勉強が足りないせいだと思った。」と語る部分がある。これは、日本語がある程度できるようになり、さらに自主的に勉強を積み重ねることによって理解が高まるであろう、という確信から出てくる言葉だと読み取ることができる。さらに、学級の中の活動のみに限らず、市のスピーチ大会に参加して自信がついたことによる、意欲の向上にも気づいていると言えよう。

Portes and Rumbaut (2006) は、加算型文化変容 (Additive acculturation) を果たし堪能なバイリンガルになった者は、モノリンガルよりも高い進学意欲・職業達成意欲・自己肯定感をもち、学業達成に有意にポジティブな影響を与えると主張した⁶⁶。B子の場合もまだ堪能なバイリンガルレベルには至っていないが、自分が努力した結果、日本語の能力が上がったことを実感し、またスピーチ大会などで周囲から評価されたことで、自己肯定感が高まっている最も望ましいパターンである。

第5節 C男の事例

5-1 C男について

C男の家族は、父親の留学目的のために2007年9月に来日した。家族構成は、父、母、兄、C男である。C男の入国年齢は7歳4ヶ月であり、小学校1年生の9月に来日した。来日当初は市内の他の小学校に入学している。C男の父親は日本語を中国で学んでいた

め、日本の小学校の職員とも会話をすることは問題がなかった。大学で博士号をとるために中期にわたって滞在しているが、その間にC男の兄が日本の高校に進学した。2011年の東関東大震災の後、中国に一時帰国したがその年の4月には再来日して落ち着いて日本で生活ができた。

日本での学習歴は、来日した時の転校先では1・2年生の時に日本語指導教室で、取り出し指導による日本語初級の指導を受けている。

A小学校には家族の引越しのため、C男が小学校4年生の4月に転入した。その時の日本語レベルは、日常会話には問題がないレベルであった。筆者が、以前の在籍小学校の日本語指導担当者と情報交換を行った結果、次のことが分った。C男が3年生だった時、日本語レベルは教科学習についていけるものではなかったが、以前の小学校では多くのJSL児童が在籍していたため、C男の個別指導はなかった。そのため、4年生で学習する教科学習では不安があることが予想されたため、C男の保護者とも相談して学級での学習の様子を見ながら、日本語教室での取り出し指導を計画に入れた。

C男は、穏やかな性格で、学級や日本語教室の友達に好かれていた。男女問わず仲良くできるので、友達から頼られる存在であった。日本語教室で勉強する時も、文字の間違いなど素直に聞き入れることができる点が学習にも良く影響していた。漢字やひらがななどの文字が雑になることがあり担任教師からも時々注意されるようで、C男も丁寧に文字を書くことを意識していた。学校から帰ってからは、近所の異学年の友達とも一緒に遊んだり、仲の良い男子と大好きなゲーム遊んだりしていた。

表2-13に示したように、C男は他校で小学校1年生から日本語指導を受けていたため、「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」において比較的バランスが取れていた。筆者が指導を受け持った2年間においても、5年生の3学期にはレベル6、レベル7とJSLバンドスケールの評価では高いレベルに到達することができていた。

表2-13 C男の小学校4年生から5年生までのバンドスケール

学年	4年			5年		
月	4~8	9~12	1~3	4~8	9~12	1~3
聞く	5	5	5	6	6	6
話す	5	6	6	6~7	7	7
読む	4	4~5	5	5	5~6	6
書く	4	4	5	5	5	6

5-2 C男の4年生での事例

(1) 4年生(4~12月)

C男は4月にA小学校に転入してきた。穏やかな性格で1ヶ月もたたないうちに学級の

仲間ともうちとけていた。学級では、日本語の文章を意味が通るように書くことが厳しい、間違いを直すと、「あ、そっか。」と言うが理解していないことがよくある、と担任から連絡があった。

4年生4月から12月のJSLバンドスケールは、「聞く」がレベル5、「話す」がレベル5からレベル6、「読む」がレベル5、「書く」がレベル4であった。

「聞く」「話す」においては、ほとんどの生活場面で日本を理解し話すことができるが、文化的事象を含んだ会話は理解できない場面が見られた。その後、内容や言葉がよく説明されれば、より複雑な考えを理解し、言い表すことができる、とされるレベル6になった。

C男は理解力も高く、「聞く」「話す」はある程度の日本語力がついていたが、長文を理解したり、文章に書き表したりすることが課題であった。以下の表2-14に、4月から12月の日本語レベルを示す。

表2-14 C男4年生4月から12月の日本語レベル

日本語	聞く	話す	読む	書く
バンド スケール	5	5～6	4	4
	幅広い生活場面で日本語を使用する力が定着してきている。しかし、日本語による学習では、複雑な概念や考え方を理解する力は限られている。	⑤日本語使用の範囲が広がり、日本語が定着してきている。また教科学習活動においても協力的な役割を果たすことができる。 ⑥ほとんどの生活場面で十分に日本語を使えるようになる。学習面でも日本語は十分に使えるが、部分的な欠如がある。	④日本語能力が伸長するにつれ、読む範囲が広がっていく。	書くことに関して学習したことをもとに、より長くより複雑な文章を日本語で書くとする。

○事例1

国語の物語文「こわれた千の楽器」⁶⁷の文章で、主語と述語の関連が分かっていたようだ。主語を入れて読むと、意味が分かった。(6月12日)

○事例2

主語と述語の関係が未だにネックになっているようだ。作文の文章表現では、ぐにゃぐにゃ、さらさらの擬音語や、やられて、やらされて、などの受動態表現が使えていない。

○事例3

自分の係活動内容について報告する学習单元。始めに先生からの学習のめあてについて

話しがあった後、活動、報告の意味が分かっていなかったなので、分かる言葉で確認した。その後、自分で文章を読む時間が与えられたので、C男のペースで読むことができて学習に参加できていた。読みながら自分で分らない言葉、たいひ（対比）、わき水、気軽、に線を引くことができた。分らない言葉の認識が自分でできている。（12月3日）

（2） 4年生（1～3月）

国語の教材で新しい単元に入る時に予備学習として、日本語教室で文化体験をしたり、アニメビデオを見たり、教科書の語彙の確認をするなど、日本語教室では補完的な学習を取り入れた。先行知識を増やしたり語彙を確認したりすることで、在籍学級でスムーズに学習参加ができるよう授業計画を立てた。

表2-15では、4年生3学期のC男の日本語レベルを示した。「聞く」は前学期と変わらずレベル5であったが、「話す」は完全にレベル6の状態となった。「読む」は、レベル4からレベル5に上がった。「書く」についても伸びが見られ、分かりやすい指示があり読解能力のレベルにあった資料があれば、短いレポートや作文を書くことができるようになった。

表2-15 C男4年生1月から3月の日本語レベル

日本語	聞く	話す	読む	書く
バンドスケール	5	6	4～5	5
	幅広い生活場面で日本語を使用する力が定着してきている。しかし、日本語による学習では、複雑な概念や考え方を理解する力は限られている。	ほとんどの生活場面で十分に日本語を使えるようになる。学習面でも日本語は十分に使えるが、部分的な欠如がある。	④日本語能力が伸長するにつれ、読む範囲が広がっていく。 ⑤広範囲のテキストを読んで理解するが、理解の「深さ」は総合的な日本語能力に制限される。	書くことにおいて自立しつつあるが、複雑さと正確さは限られている。

○事例4

正座、ひざをくずす、という言葉が分からず文章が理解できなかったなので、実際に体を使ってやってみた。時間が余ったので、日本語教室にあったゴザシートと座布団を使って和室での過ごし方を友達と体験してみた。

（学級担任から）C男さんが日本語教室で体験したことを、学級でもやってみました。中国では椅子と正座とどちらの座りの方が近いのか、皆に紹介してもらいました。（1月14日）

○事例5

物語文「ごんぎつね」⁶⁸では、お殿様、神社、井戸、くし、など日本的な言葉が多く苦勞した。アニメのビデオがあったので、見ながら分らない言葉を確認した。絵と言葉がつながり、「へえ～、そうなのかあ。」と納得しながら見ていた。(2月8日)

5-3 C男の5年生での事例

(1) 5年生(4～8月)

C男は5年生になって、田植え体験学習や、宿泊学習の準備など学校行事に積極的に取り組んでいた。日本語指導は国語と社会の時間に、筆者がT. Tとして在籍学級で補助を行ったり、個別で先行学習を行ったり、学習内容によって学級担任と相談しながらサポートをしていった。

表2-16では、5年生4月から8月までのC男の日本語レベルを示した。「聞く」は、生活場面に必要な日本語を理解し、教師の発展的な話も理解できるようになり、レベル6に上がった。しかし、日常生活でよく使われない慣用句や表現は理解できない場合もあった。「話す」は、レベル6からレベル7に推移しつつあった。レベル7とは、年齢や学年に応じた日本語を十分に理解できる段階である。「読む」と「書く」は、学年が上がり内容も難しくなったため、4年生と同じレベル5であった。

表2-16 C男5年生4月から8月の日本語レベル

日本語	聞く	話す	読む	書く
バンドスケール	6	6～7	5	5
	幅広い生活場面で日本語を使用する力が定着してきている。しかし、日本語による学習では、複雑な概念や考え方を理解する力は限られている。	⑥ほとんどの生活場面で十分に日本語を使えるようになる。学習面でも日本語は十分に使えるが、部分的な欠如がある。 ⑦すべての生活場面や学習場面で、年齢や学年に応じた日本語を十分に理解することができる。	広範囲のテキストを読んで理解するが、理解の「深さ」は総合的な日本語能力に制限される。	書くことにおいて自立しつつあるが、複雑さと正確さは限られている。

○事例6

算数で、内容は理解できていました。「～は比例する」など言葉の意味が分らなかったようなので教科書で復習しました。(5月16日)

○事例 7

社会科は通常使わない熟語がたくさん出てくるので、聞き取っていても理解しにくいようです。文字に書き表して一つずつ確認して進めました。(5月25日)

○事例 8

国語のテストを日本語教室でやった。「何を聞かれているか全然分らない。」と言うので、何が分からないのかを見た。

問題

自分は()して、どんな音になるか()ようと考えた。」

の抜き出しに当てはまる答えを書く形式だったが、「自分は」がどの登場人物かが分らなかったなので、主語を教えた。他に、わざわざ、息づまる、ちんもく、たいくつ、うんざり、たれる、わめく などの言葉の意味が分らなかった。(6月20日)

(2) 5年生(9～3月)

C男は5年生後半になると、日本語教室での行事活動において高学年の役割を果たし、下の学年の友だちの面倒をよく見ていた。学習面では、字を丁寧に書くことを目標に取り組んだ。社会科や理科では意欲的にノート作りの工夫をし、学習をまとめて自分で整理する力がついてきた。

表2-17では、5年生9月から3月までのC男の日本語レベルを示した。JSLバンドスケールでは、「聞く」は5年前半と同様であるレベル6、「話す」は完全にレベル7となった。「読む」と「書く」はどちらもレベル5からレベル6への発達が見られた。

表2-17 C男5年生9月から3月の日本語レベル

日本語	聞く	話す	読む	書く
バンドスケール	6	7	5～6	5～6
	幅広い生活場面で日本語を使用する力が定着してきている。しかし、日本語による学習では、複雑な概念や考え方を理解する力は限られている。	すべての生活場面や学習場面で、年齢や学年に応じた日本語を十分に理解することができる。	⑤広範囲のテキストを読んで理解するが、理解の「深さ」は総合的な日本語能力に制限される。 ⑥学年と年齢に応じた内容、範囲の中で、日本語で読むことが十分にできるようになっている。	⑤書くことにおいて自立しつつあるが、複雑さと正確さは限られている。 ⑥年齢と学年で期待される範囲で、日本語が十分に書くことができる。

○事例 9

作文メモ(ワークシート)を書いた。教室で学習活動の手順が指示されたが、話を聞

ただけではやり方が分からなかったということなので、この教材の目的を説明すると理解できた。資料文読み取りなどの言語スキル教材はハードルが高いが、個別指導でやることが明確になると取り組むことができている。(9月30日)

○事例 10

国語の学力診断テストをやり直した。物語文で「()と泣く」という問題があり、答えは(しんみり)であったが、C男は(がんがん)と主張してきかない。わけを聞くと、「中国人は静かに泣かない。派手に泣き叫ぶから。」と聞いて私も納得した。(1月13日)

○事例 11

社会「森林の働き」⁶⁹では、ミネラルウォーターはどこで集められたでしょう。という課題に対して、予想を絵で描いた。明松は木の枝を折ってそこから滴ってきた水滴をビーカーで集める。絵だった。どうしてそのように考えたのか尋ねると、「中国でそうやっていてテレビを見た。」と話した。森林の働きが理解できると、以前国語の説明文で読んだ「森林のしくみ」との内容が繋がったようだ。(1月23日)

5-4 小学生の時を振り返って

下の会話記録は、2013年10月(当時、中学校1年生)に、追跡インタビューとしてC男に小学校生活について話を聞いている場面である。Tは日本語指導担当(筆者)を表す。

T : 初めて日本に来た時どうだったかな?

C男 : 1年生の時、初めて日本の学校に来た時に、中国語の通訳がいれば良かったです。

T : 前の小学校では通訳ボランティアはいなかったんだよね。

C男 : はい。まだ日本語が分からなかった時、先生の説明とか何をするのかが分からなくて困りました。1年生の時は、国語が分かりませんでした。算数は中国で少し勉強していたから分かりました。2年生になってからは日本語が分かるようになってきたから大丈夫でした。

T : A小学校に来た4年生の時は?

C男 : A小学校に来て、友達もたくさんできて良かったです。A小学校でも日本語教室があったから、友達と一緒に日本語教室に来て、に社会の勉強をするのは良かったです。

T : 日本語を使って勉強する時、何が大変だった?

C男 : 5・6年生の時は、日本語の話はできているから分かるけど、社会とか理科の言葉の意味が時々分かりませんでした。社会科は中国語で説明された方が分かりやすいと思いました。あと、6年生の社会の歴史が難しかったです。

T : 具体的には社会科のどんなところが難しかったかな?

C男 : テストで、「この人物は何々をした。」という聞かれ方が分かりませんでした。

T : 国語は大丈夫だった？

C男：国語は先生の話しを聞いている時、熟語が難しかったです。漢字は、3・4年の漢字が分かりませんでした。5・6年の漢字ドリルをやって、日本の漢字を覚えました。国語のテストで、文章を読んで下の問いに答えなさい。という問題がある時、上の文章は分かるんだけど、答えの部分を書きぬくことが難しかったです。国語のテストは日本語の文章を読んで、頭の中は中国語で考えていました。

T : 勉強で困った時は、どうやって解決したかな？

C男：授業で分からない言葉があった時は、家に帰ってからお父さんに調べてもらいました。お父さんは日本語の言葉を中国語で調べて、分かったことを中国語で説明してくれました。あと、教室で先生に教えてもらったりしました。

T : 小学校での勉強で頑張ったことはどんなことかな？

C男：社会のノートまとめが好きだから、頑張ってやってS（学級担任がつけてくれる評価）を取れるようにしました。だんだん（評価が）上がってくるのが楽しかったです。理科の勉強で難しいことがあると、お兄さんが教えてくれます。お兄さんは科学が得意なので、よく本を読んで教えてくれます。僕が4年生の時に地震がありましたよね。お兄さんは、大陸のことを説明して地震の話をしてくれました。

C男のインタビューからは2つの主張が読み取れる。第一点に、入国後まもなくの通訳の必要性和、社会科での母語通訳である。「国語のテストは日本語の文章を読んで、頭の中は中国語で考えていました。」や「お父さんは日本語の言葉を中国語で調べて、分かったことを中国語で説明してくれました。」とあるように、バンドスケールで日本語のレベルが上がったC男においても、高学年での教科学習は母語の助けがあった方が、学習の理解が促進されるということが確認できる。

第2点に、つまずきになっていたことは国語のテストでの回答部分の書き抜き、テスト問題の聞かれ方についてである。思考判断力に関わる分野で困難を感じていたことが理解できた。しかし、C男の場合は父親と兄は日本語ができたため、家族のサポートが効果的であった。

第6節 考察

以上、第2節A子、第3節B子、第4節C男で見てきた事例を（1）学習環境、（2）ことば、（3）思考・判断、（4）文化の違い、日本での生活経験の少なさ、（5）指導者側、指導方法の問題の5点に関してまとめ、考察していく。

（1）学習環境

①学習の姿勢

学習に向かう姿勢作りは小学生にとって身につけなければならない基本的学習事項であ

る。しかし、その態度が子どもに身に着くまでには教師や親からの支援は欠かせない。A子は、学習のしつけができていなかったため、学習道具や課題の忘れ物が目立ち、学習に支障をきたしていたことが記録からも分る。A小学校の児童はそれほど大きな問題を抱えた児童はいなかったが、保護者が共稼ぎで子どもの教育に手をかけられない家庭では、子ども達の学習環境が整っていない事例が多くあることが想像できる。学習の構えと学習習慣の確立はJSL児童にとっても大きな課題である。

②学習の分断によって基礎学力が定着していない

JSL児童は母国から外国に移動するだけではなく、A子やC男のように日本国内、またはB子のように母国においても移動を繰り返した経験を持っている。その移動のため学習の分断が起こる。算数では、かけ算や図形など未履修の内容があると、学年が上がった時に大きなつまずきとなっているケースがある。また、JSL児童は中期間帰国することもあり、学習が分断する可能性が高い。A子事例5においては、「エジプトに帰国しているうちにかけ算九九があやふやになってしまっている。」とあるように、母国へ帰った時には母語環境であり、また反復練習にも取り組まなかったため、日本語で習得した九九は忘れる結果となってしまった。

また、A子は小学校に入った時は日本語が全く分らない状態であった。その状態の中、算数の基礎である足し算や引き算が教えられてしまったために、定着しないままに進んでしまった悲惨なケースが見られた。そのため、A子事例3「 $17-8$ のようなくり下がりのある引き算の理解ができていなかった。」、A子事例6「大きな数の理解ができないので、10のまとまりについて確認した。10進法について理解できていないのが分かった。」など基礎学力が理解できていないことが認められた。また、A子事例9「仮分数を帯分数にする問題でつまずいてしまった。原因を探ると、 $8 \div 3$ のわり算ができないことだった。」とあるように、学習したはずの内容でも忘れてたり、定着していなかったりすることによって、発展問題につまずく例も見られた。

(2) ことば

①語彙の少なさ

JSL児童のつまずきの大きな要因となる要素である。A子事例2「ぞうきん、ランドセルなど学校生活で使用する語彙は言うことができたが、冷蔵庫、スリッパなど家庭で使うことが多い語彙は分からなかった。」とあるように、意外とも思われる語彙を獲得できていないケースがある。この場合は、学校で使用される語彙はA子にとっては日常的であるが、家庭では母語が使われているので家庭で使用頻度が高い語彙は、日本語では獲得されていないことが考えられる。A子事例4で「木は分かっているが切りかぶが分からなかったり、うしろは分かっているが後(あと)が分かっていたいなかった。」というように、基本語彙から派生する語彙が獲得できていないことが言える。また、JSL児童によっても獲得できている語彙数やバリエーションは異なる。

また、多くの JSL 児童が獲得できていない語彙として、C 男事例 5「お殿様、神社、井戸、くし」などの日本的な語彙である。そのため、国語の教材に採用されている昔話の理解に苦勞している。さらに、C 男事例 4「正座、ひざをくずす」のように言葉と経験が一致していない語彙や、経験したことのない語彙は獲得されていない。

②擬音語

C 男事例 2「ぐにゃぐにゃ、さらさらの擬音語」にあるように、日本語は世界の言語の中で 2 番目に擬音語・擬態語の表現が多い言語であると言われている⁷⁰。「春の小川はさらさらいくよ」というように擬音語は日本人が聞こえる音を表現したものである。また、「ぐにゃぐにゃ」も軟らかくて形が定まらない様子を表した擬態語である。擬音語・擬態語は音には出ないがその状態を音によって象徴的に表している言葉であるため、日本人は感覚的に使用しているが、外国人にとっては理解しづらい。このことを意識せずに、教師が何気なく使ったり、教材にも多く出たりする擬音語や擬態語が、JSL 児童には理解できない元となっていることが確認された。

③漢字（抽象的な熟語）

小学校で履修する常用漢字は 1006 字ある。学年別に見ると、1 年生 80 字、2 年生 160 字、3 年生 200 字、4 年生 200 字、5 年生 185 字、6 年生 181 字である。学年が上がるにつれて漢字数が多くなることも確認できるが、JSL は小学校 3 年生以上の漢字がつかずきとなっていることが考えられる。その理由として、小学校 1 先生の象形文字から始まり、小学校 2 年生では日常生活に多く用いられる漢字が採用されている。しかし、小学校 3 年生からは、抽象的な言葉が増える。太田(1996)は、とくに非漢字文化圏出身者は小学校 3 年生の漢字の壁を越えることができず、結果的には教科の授業についていくことができない状況にあることを指摘している⁷¹。JSL 児童は、本語の意味が獲得されていないため、日本人児童と同じような学習方法では、文字と意味と一致なされないまま、ひたすら書き取り練習を行っていることが考えられる。

B 子の事例 8 でも見られた「支配」、「豊富」という語彙は、配は小学校 3 年生、支、豊、富は小学校 5 年生で履修するため、6 年生の社会科の教科書では履修されたものとして、読み仮名はふられていない。JSL 児童は社会科や理科の用語が困難と感じている教師が多いが、専門用語だけではなく、常用漢字の中でも特に抽象的な熟語にあることを念頭に置く必要がある。

④漢字（同音異義語）

C 男事例 7「社会科は通常使わない熟語がたくさん出てくるので、聞き取っていても理解しにくい。」ことがあげられている。具体的には、第 5 章第 2 節で取り上げる、「乾燥」を「感想」、「産地」を「山地」と誤解して理解することにより、文脈の意味がまったく通らなくなってしまう。

⑤文法

C 男事例 2「やられて、やらされて、などの受動態表現が使えていない。」や、A 子事例

1 『自転車に乗る。』『くつをぬぐ』などの文型練習を始めた。会話では気にならないが、文章を書くとき『てにをは』が抜けていた。」のように、会話ではあまり気にならない表現でも、書き言葉にした時に間違いが見える場合が多い。その他、C男事例1「国語の物語文「
」」の文章で、主語と述語の関連が分かっていなかったようだ。」とあるように、中国語やスペイン語など主語—述語関係が明確な言語の学習者には日本語の文構造は非常に理解しにくいと思われる。文法という概念がない子どもにはなおさらである。C男について、主語—述語関係が原因で、文章構造が理解できず読解問題に困難を感じているケースがC男事例8にも見られた。

⑥意味と内容

JSL カリキュラムの趣旨にもなっている「言葉と意味の統合」に関する場面である。算数では、学習に使用する言葉と内容の不一致が他の事例からも多く見られる。A子事例9では、「0. 1が10こ集まると1になる。という内容は理解できたが、1は0. 1が10こ集まった」という日本語の表現が理解できていない。「～は～が文」は、算数の表現にも多く使われるが、どちらの数字が元になっているのが理解できず、児童が混乱しやすい表現である。「10が100個で1000になる」表現は、ほとんどのJSL児童がつまづきやすい分野であった。

さらに、A子事例7「 $\times 10$ と10倍と、～が10個でという表現は同じ意味だということ」を理解できていなかった。」のように、「倍」という言葉は増えるという意味をもつという概念が言葉と結びついていなかったり、「10個」という数と倍数が結びついていなかったり、言葉と意味の統合がなされていない。C男事例6「～は比例するの意味が分らなかった。」もその一例である。

⑦聴覚情報

教室での学習とは視覚刺激と聴覚刺激の連続である。視覚刺激とは、文字情報、絵や図表などのビジュアル情報、教師や友達からのボディランゲージである。聴覚情報とは、発話やオーディオ教材の音声情報、メロディ・リズムの音楽的情報がある。

JSL 児童は、サバイバル言語として聴覚により日本語を獲得する。つまり、文字情報より、音声からの情報の方がより頭に入ってきてやすいことが予想される。B子事例1では「春という漢字は、横が三本だね。とか、冬のチョンチョン斜め2本とか、耳に入る情報で説明。」する意義が紹介されている。意味が分かっていない文字情報が多すぎるのがJSL児童にとってハンディキャップとなっていることを理解したい。

(3) 思考・判断

①児童の思考と、学習内容のズレ（用語・文章表現の複雑さ）

「歴史が難しい」と感じているJSL児童が多いが、事例にもあるように、けっして日本の歴史に対して苦手意識を持っているわけではない。B子事例8：6年（10月）社会科「戦国時代」では、むしろ、初美が「友達が信長様って言ってたよ。」と日本語教室に来て話す

ように、友達が興味を持っていることに対して自分も興味を持っている姿が見られた。

さらに、歴史の史実を追うよりも、「信長」という人物に関心を示しているように、児童は「人物中心主義」の思考で内容を理解しているのと考えられる。

文部科学省の学習指導要領にも、その時代の人物に着目して史実を理解する。とあるように、小学校の歴史の内容は、その時代を代表する人物を中心に扱われている内容が多い。しかし、教科書の文章では、一文が長く、JSL 児童にとっては、非常に理解しにくい表現が多くある。そのため、人物中心主義の児童の思考の流れは途切れてしまう。

（４）文化の違い・日本での生活経験の少なさ

B 子の事例 7：6 年（6 月）社会科「室町時代」では、JSL 児童が「書院造」というその時代を代表する建築文化に触れる場面を紹介した。

社会科では、寺院仏閣や、平安時代から行われている「七夕」行事など、日本人が成長の過程で体験したり見聞きしたりする内容が多く出てくる。通常、授業はそれらの知識を前提として進行される。しかし、JSL 児童は、日本での生活経験やそれについての予備知識が圧倒的に不足している。そのため、教師は知っていることを期待、もしくは当然と考え、話している内容が、JSL 児童にとっては、イメージすることができない場合が多くある。社会科が難しいと感じる根拠は、用語の難しさもさることながら、生活経験の少なさが影響していると考えられる。

B 子の事例 7 では、金閣寺と銀閣寺について、初見が流暢に自分の意見を述べている姿が生き生きと伝わってくる。「金閣はやりすぎじゃないかな。私にとっては目立ちすぎ。」と表現していることから、自分の感覚判断をしっかりと持ち、それを日本語で言い表すことができている。筆者が「B 子ちゃんは、あまり派手なのは好きじゃないんだね。」と返すように、日本的な感覚も身につけてきたと言うこともできる。このエピソードから、日本での生活にもずいぶん馴染んできたことが分かるが、前の学年で「和室」を日本語教室の仲間と体験したり、テレビで障子に穴を開ける場面を見たりと、日本における生活体験と知識が増えてきていることが背景にある。このような、生活習慣・文化に関する知識が B 子の学習理解の助けとなることが分析できる。

反対に、日本での生活経験と知識を結びつけた好例について、2 つの事例を付け加えたい。一つ目に、B 子の事例 6：6 年（6 月）社会科「鎌倉時代」では、「ところで、『攻める』の言葉の意味は分かる？」の教師の問いかけに、B 子は「知ってる！震源地ゲーム（5 人以上で行う遊び）で皆が言ってたよ。やっつけるとか、そういう意味？」と返している。子ども同士の遊びを通して、B 子はことばの意味を感覚的に理解している。さらに、体で理解したことばを、既存のことばと関連させていることも分かる。自分の身体を使って体得できたことばなので、学習の中に使われた時、すぐに理解できたのであろう。このように、子どもの遊びは一見関連のないような活動でも、学習に大いに役立つことがある。二つ目に、事例 5：6 年（6 月）社会科「平安時代」では、源平の合戦と運動会を関連付けて説明

している。そのことで、B子は「私は、頼朝？清盛？」と言うように関心が深まり、資料集の絵図を見て、意欲的に学習に取り組んだ。これら二つに事例は、JSL 児童の中に眠っていた「ことば」が、何かのきっかけで学習と関連させることができたことを意味する。

前にあげた、C男事例5の「正座、ひざをくずす」はことばだけの問題ではなく、経験が少ないためと考えられる。しかし、これらのことばは、日本の生活様式、文化に関する言葉であると想像できるが、以下の事例は、児童の母国や家庭での生活経験がもとになっているエピソードである。

A子事例11では、算数「比例」の授業において、A子がお風呂に水を入れる絵から学習内容がイメージできなかった場面が見られた。筆者は初め「比例」の概念が難しく理解できていないと考えていたが、B子の家庭での生活を聞いてみると、導入に使われていた浴槽に水を入れた経験がないためであることが分った。エジプトでは、シャワーで済ませることが多いからということも判明した。

また、C男事例11は、森で水が貯えられるしくみを理解する授業で、C男は、木の枝を折ってそこから滴ってきた水滴をビーカーで集める絵を描いた場面である。「中国でそうやっていたテレビを見た。」全体指導では見過ごしそうになる場面も、個別指導で、なぜ児童がそのような思考に至ったのかを丁寧に掘り起こすことで、児童の過去の経験とすり合わせることができた。さらに、C男事例10では、「(がんがん)と泣く」と答え、「中国人は静かに泣かない。派手に泣き叫ぶから。」と理由付けている。この返答を聞き筆者が納得している記述があった。このように、教師もともに学び、JSL 児童から異文化を学ぼうという姿勢を持つことが多文化共生の第一歩だと考える。

(5) 指導者側、指導方法の問題

①. 指導者が考える学習方法との不一致

A子事例12 算数「分数」の学習について、「分数の書き方をみると、分数を書くときの順番が違っていた。」ことが観察された。A子の母親と情報を交換すると、算数を英語で教えていたことがあるからではないかということが分った。英語では、 $2/3$ は two-third と表現する。つまり、分子→分母の順に読む。しかし、日本語では $2/3$ は サンブンノニと、分母→分子の順に読む。分数を書く時も、読み方に倣って分母から分子の順番で数字を書くように指導する。A子は、英語の読み方にならって、 $2/3$ は2を先に書き、次に3を書いていた。そのため、混乱が生じてしまった。

また、事例ではあげられていないが、自分の指を折り曲げて数を数える方法が日本とエジプトでは違っていたり、わり算筆算の書き方がペルーの方法は日本と違っていたりと、計算のやり方などの違いが多くみられた。日本のやり方を無理に押し付けることで児童が混乱することが考えられるので、指導者も他の国のやり方を理解することが必要である。

次に、漢字学習について述べる。B子事例1：5年（8月）夏休み勉強会でのできごと、における漢字学習の事例では、指導者が良かれと思っていた学習方法が、JSL 児童に最適

な方法ではないことが分かる。このことに加え、日本人児童が行っているやり方、つまり、ドリルで新出漢字を習った後、何度もノートに書いて反復練習をするスキル学習が、JSL 児童にとって有効であるかどうかは、JSL 児童の学習方法の好みによるところが大きい。反復練習をすることで新出漢字を習得できる JSL 児童もいれば、単なる書き写しの行為にとどまる JSL 児童もいる。後述の児童は、結果、言葉と意味が統一されず、つまずきになってしまう。

②課題の提示

C 男事例 3 「始めに先生からの学習のめあてについて話しがあった後、活動、報告の意味が分かっていたなかった。」は、教師の話の中に出された言葉そのものが分からず、指示内容が理解できなかったと解釈できる。一方、C 男事例 9 「教室で学習活動の手順が指示されたが、話だけではやり方が理解できていなかった。」、また、B 子の振り返り「例えば、グループ学習で、『水の動きを調べよう』というテーマがあったら、何のために実験をしているのか？が分かっていたなかったから、みんなとの話し合いの時にみんなが何を言っているのか分からなかった。」の場面。これは、授業の初めに行われる学習課題の提示に問題があったと思われる。C 男事例 9 に、「この教材の目的を説明すると理解できた。」と記述されていることから読み取ると、C 男や B 子は、言葉は理解できたものの、学習課題に迫るために学習活動がどのように関連して行われるのか、という授業の主意がはっきりと飲み込めていなかった。

③. 学級担任、教科担任との連携が不十分

B 子のインタビューに、「理科の時間に、何のために実験をやっているのかが分からなくて話し合いに参加できなかった。」とある。これは、理科に対する支援が十分ではなかったからである。A 小学校には多くの外国人・帰国児童がいるため、一人の児童に当てる支援の時間が限られている。そのため、B 子の場合であれば、国語と社会を優先的に支援する計画を立てた。つまり、国語と社会以外の時間は自力で、一斉授業に参加しなければならない。しかし、B 子が 5・6 年生の時は、教科担任制でそれぞれ異なる教師が担当していた。日本語指導担当者は、その日の支援内容や、初美がつまづいた点について記録し、学級担任と情報交換を行っていた。学級担任にはある程度、B 子の日本語学習歴や不得意な点について報告していたが、理科の教科特別担任との情報交換は不十分であった。そのため、B 子に対する学習支援、具体的にはグループの話し合いに参加できるよう声をかけたり、学習課題が把握できているか確認したりする行為が不足していたと考えられる。これは、学校全体で JSL 児童に対する支援体制を整えなければならないことを意味する。

第 7 節 まとめ

授業とは、児童と教師とが共通した教材を媒介として、相互にやりとりを行いながら新たな知識を獲得していく場である。本章では事例研究をもとに児童の言語発達と成長を丁寧に進めながら、教材との関係を描き出した。さらに、児童と教材を結ぶ役割である教師

がどのように関わったかについても指摘した。

以上、5点の枠組みで整理し JSL 児童の学習におけるつまずきの実態を考察した結果より、児童の実態を捉えるためには、(2)の「ことば」と(4)「文化の違い、日本での生活経験の少なさ」を個々の事例をもとに理解することが重要であることを主張したい。本章では、異なる母語や日本語学習歴をもつ JSL 児童3人を対象とした。彼らは異なる背景をもつが、教科学習に必要な3年生以上の語彙や抽象的語彙が少なく、文化的背景がある情報が獲得されていないなど共通する点が確認された。なぜなら、授業で取り上げられた教材はすべて日本人児童を学習対象者とした学習媒体であり、けして JSL 児童が知識や学習技能を容易に獲得するために開発されていないからである。そのため、教師が JSL 児童のつまずきの実態を把握し、JSL 児童と教材をつなぐ工夫が必要である。つまり、「JSL 児童の実態に即したことば」や「ことばに代わる道具」を中核として教材研究を深化させることが必要である。そのために、(5)指導者側、指導方法の問題で取り上げた内容を自覚することが望まれる。この点について、第4章で教師と JSL 児童との関わりとして、第5章でつまずきの支援において展開する。

-
- 51 池上摩希子「教科に結びつく初期日本語指導の試み—教材『文型算数』を用いた実践例報告」『日本語教育』97号、日本語教育学会、1998年、118—129頁。
 - 52 矢崎満夫「外国人児童に対する教科学習支援のための日本語教育のあり方—算数文章題におけるストラテジー運用の考察から」『日本語教育学会』99号、日本語教育学会、1998年、84—95頁。
 - 53 尾関史「JSL 児童が授業に参加するために必要な『ことばの力』とは何か—子ども自身の持つ文脈への注目の必要性—」『早稲田大学日本語教育実践研究』早稲田大学日本語教育研究科、5号、2006年、55—64頁。
 - 54 南浦涼介「JSL 児童生徒のための社会科授業構成—二文化統合理解学習としての単元「私たちのまわりのお店のくふう」をもとに—」『日本語教育』139号、2008年、72—81頁。
 - 55 寺田裕子「義務教育課程における教科指導を目的とした日本語指導—中南米からの日系就労者子弟への社会科・数学指導の実践報告—」『日本語教育』83号、1994年、29—39頁。
 - 56 朱桂栄「教科学習における母語の役割—来日まもない中国人児童の『国語』の学習の場合—」『日本語教育』119号、日本語教育学会、2003年、76—85頁。
 - 57 櫻井千穂「外国人児童の学びを促す在籍学級のあり方—母語力と日本語力の伸長を目指して—」『母語・継承語・バイリンガル教育研究』4号、母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会、2008年、1—26頁。
 - 58 劉雲霞「来日間もない外国人生徒の在籍学級国語授業参加の試み—「教科・母語・日本

語相互育成学習モデル」による実践から一」、『人間文化創成科学論叢』第 14 巻、2012 年、2012 年、231-239 頁。

- ⁵⁹ 齋藤ひろみ 「『子どもたちのことばを育む』授業作り—教師と研究者による実践研究の取り組み—」『日本語教育』126 号、日本語教育学会、2005 年、35-44 頁。
- ⁶⁰ 宮西達也「ニャーゴ」、『新編新しい国語二上』、東京書籍、2004 年。
- ⁶¹ 木村裕一「風切るつばさ」、『新編新しい国語六年上』東京書籍、2004 年。
- ⁶² A 子が使用していた算数教科書は日本語指導室に保管していた教材を用いていたため、出典が確認できなかった。平成 23 年度版の『たのしい算数 6 下』大日図書、2011 年、「11 ともなって変わる 2 つの量の関係を調べよう」の導入挿絵は、年齢の差に関する絵、長方形の面積、分速 2 分で歩くロボットの絵、40 ページあるノートの絵と 4 種類が示されていた。
- ⁶³ 小林豊「世界一美しいぼくの村」、『新編新しい国語四下』、東京書籍、2004 年。
- ⁶⁴ 会話の内容は、日本語教室での授業中の会話メモによる。
- ⁶⁵ 東京書籍「くらしの中の和と洋」『新編新しい国語四下』、東京書籍、2004 年。
- ⁶⁶ Portes A., Rumbaut R.G. 2006, Immigrant America: A portrait, third edition, University of California Press.
- ⁶⁷ 野呂昶「こわれた千の楽器」、『新編新しい国語四上』、東京書籍、2004 年。
- ⁶⁸ 新美南吉「ごんぎつね」『新編新しい国語四上』、東京書籍、2004 年。
- ⁶⁹ 北俊夫、佐藤学、吉田伸之、ほか 38 名『新しい社会 5 年下』東京書籍、2011 年。
- ⁷⁰ 国立国語研究所によると、日本語の擬音語・擬態語は辞書に載っている語だけでも 2000 語以上あり、日常使う語は 400~700 語と考えられている。
「擬音語・擬態語—日本語を楽しもう！—」<http://jwehkokkerLgo.jp/gitaigo/index.html>
(2014. 11. 23 取得)
- ⁷¹ 太田(1996)によると、3 年生以上の漢字を習得できる子どもはごくまれである。その理由としては、抽象的な意味をもつ漢字の増加が考えられる。太田晴雄(1996)「日本語教育と母語教育—ニューカマー外国人の子どもの教育課題—」『外国人労働者から市民へ：地域社会の視点と課題から』有斐閣、123-143 頁。

第3章 保護者の教育に関する意識

第1節 本章の先行研究と研究課題

1-1 先行研究

大人が外国へ移動する時、留学、国際結婚、就職など、自分たちの意思で決断している。しかし、子ども達の多くは保護者の意思に従って移動せざるをえない。そして、子どもをどのように教育するかは保護者にとっても大きなテーマである。子どもが母語を確立し伸ばす大切な時期に、第二言語の環境にある外国に生活に移すという選択は、移動する家族にとってどのように考えられているのだろうか。日本で一時的あるいは長期的に定住している外国人家族について、保護者が子どもの教育にどのように関わりを持とうとしているのかを捉えることが重要であろう。

本章では、そのような問題意識から「移動する子ども」の保護者に焦点を当てることで子ども達の言葉の教育について考察する。

ナカミズ(2004)は、教育に関する問題の解決を困難にする最も大きな要因は、保護者の人生計画、すなわち滞在期間にあると指摘している。特に、労働目的の移住者は、多くの場合、滞在期間がはっきりと決まっていないため、帰国と永住の選択を繰り返している⁷²。そのたびに、子どもたちの学びは分断され、将来の進路が決められない不安定な立場におかれてしまう。

保護者と子どもとの関わりについて、子どもの学業成績に保護者が非常に重要な役割を果たすということが長く考えられてきた。Sheldon(2003)によれば、子どもの成長と発達に対する保護者の関与の効果は一般的に認められている⁷³。竹村・小林(2008)は、保護者と子の信頼関係と児童の学習動機の関係について明らかにした。保護者との信頼関係が良好と認知するほど児童の内発調整(楽しいから勉強する)、および同一化調整(大切なことだから勉強をする)が高いことが明らかとなった⁷⁴。つまり、家庭内で保護者と子の関係が良いほど、子どもの教育にプラスの影響を及ぼすと言うことができる。また、カナダのイマージョンプログラム⁷⁵では、読み書きを習得する際に保護者が協力者となる場合、進歩は早くなり、やる気が生まれ、二言語での読み書きの能力が高まるという報告がある。

石井(2007)は、ポルトガル語と中国語を母語とするJSLの子どもとの言語能力と家庭言語の選択について考察した。子ども言語獲得に適切な時期を逃さないためには保護者が子どもの言語獲得や発達の諸側面を把握し、保護者として適切な選択と支援を行う意識を持つことを結論づけている⁷⁶。浜野・内田(2012)は、幼児期における読み書き能力の獲得過程とその環境要因についての国際比較研究を行った。その結果、韓国や中国では幼児初期から学習塾に行かせたり、家庭においてもドリルを使って文字の読み書きの学習を進めていることが多い⁷⁷。

このように、保護者が子どもの教育に関わることは、子どもにとって良い成長を促すことが明らかになっている。さらに、移動する家族の場合は、子どもが成長過程における思

考力が発達する時期に「第二言語」で学習を習得しなければならない困難が伴ってしまう。つまり、保護者が将来選択をすることによって、子どもが第二言語環境の中で教育を受けなければならなくなった時、どのような環境で子どもを育てていこうとするのか保護者の考えが問われる。

1-2 研究課題

本章では、本調査フィールドの家族は、日本においてどのように子どもを教育することが望ましいと考えているか、そのために家庭ではどのような言語環境を作り、サポートを行っているのかを明らかにする。先行研究では取り上げられていなかった保護者の「母語」に対する意識と、家庭での学習についても視野に入れて調査する。保護者の教育に関する意識を理解した上で、JSL 児童の学習に関するつまずきの要因を親との関わりから考察する。

研究課題 1： JSL 児童の教育に関する保護者の意識を調査する。

研究課題 2： JSL 児童の学習に関するつまずきの要因を保護者との関わりから明らかにする。

第2節 保護者のプロフィール

JSL 児童の保護者に関して、家族構成、国籍、滞日目的、職業、親の日本語力についてまとめた概要を表 1 に示した。保護者は P で表し、第 3 章の児童（E 子は 4 章で示す。）と対応するようになっている。

表 3-1 調査対象者の概要 (2012 年 3 月時点)

保護者	家族構成	国籍	来日目的	職業	親の日本語力
P1	両親 姉、A子、E子、妹	エジプト	研究→長期的に生活の場とするため	父：研究職 母：主婦	(父) 2 (母) 2
P2	両親 兄、B子、弟	ペルー	長期的に生活の場とするため	父：工場勤務 母：パート	(父) 2 (母) 3
P3	両親 兄、C男	中国	留学→長期的に生活の場とするため	父：留学生 母：パート	(父) 4 (母) 2
P4	両親 D男	ペルー	長期的に生活の場とするため	父：教員 母：主婦	(父) 4 (母) 2

※保護者の日本語力は石井(2007)⁷⁸の評価尺度に倣い、父親と母親について自己評価で回答してもらった。評価尺度は「1：ほとんどできない」「2：挨拶、紹介ができる」「3：日常的な事柄について会話ができ、ひらがな・カタカナが読める」「4：一般的な事柄について会話ができて、手紙を書くことができる。また、ニュースの大意や、新聞・雑誌の必要な情報を理解できる」「5：日本人と同じくらいの会話、作文能力があり、新聞や専門書などを読むことができる」の 5 段階

である。

①来日目的と保護者の職業

P1(エジプト)は研究職として来日した。日本滞在期間中に、将来日本で働く可能性が強くなり職が確保できたため、日本に永住することを決めた。P2(ペルー)、P4(ペルー)の家族は、父親あるいは母親が日系2世であったため、日本への移住権を得て来日した。どちらの家族も両親が先行して来日し、仕事や住環境が整ってから子どもを呼び寄せた。どちらの家族も日本での永住を希望している。P3(中国)は父親の留学が目的で来日した。留学期間中に日本での就職が決まり、長男の大学在学もあるため日本での定住を希望している。

職業については、研究職、教育職、留学と学歴が高い保護者が多い。これは、つくば市の特徴とも言える。

②保護者の日本語力

P4(ペルー)の父親、P3(中国)の父親は「4：一般的な事柄について会話ができ、手紙を書くことができる。また、ニュースの大意や、新聞・雑誌の必要な情報を理解できる」レベルであり日本語能力が高い。そのため、学校とのやりとりは父親が担っている。

父親・母親ともに日常会話が困難なレベルであるP1(エジプト)は、父親は研究職のため、職場では英語でコミュニケーションをとっている。母親も日本人と会話する時、挨拶以外は英語を使っている。そのため、学校から配布される手紙等は一番日本語ができる長女(当時、中学生)が読んでいる。長女もまだ日本語が堪能と言えるレベルではないので、連絡内容が十分に理解できていない場合が多く、保護者に正確な情報が伝わっていないことがしばしばあった。また、P2(ペルー)の母親も日本語日常会話ができるレベルであるが、分からない漢字が多く、学校からの配布物で大切な内容を見落とすことが良くあった。

つまり、P1、P2は日本語の情報にうまくアクセスできていない状態と言える。そのことが子どもの教育支援に大きく影響したことを、次の節で見ていく。

第3節 保護者の教育に関する意識

子どもの教育に関する意識を理解するために、①言語選択、②子どもの言語能力に対する期待、③学習のサポート、④永住・帰国の決定時期、⑤母語教育、⑥どちらの言語を強調しているか、⑦学校への希望についてインタビューを行った。表2にその概要をまとめ、以下に個人ごとに説明を記述する。

表 3-2 保護者の教育に関する意識

保護者	P1 エジプト	P2 ペルー	P3 中国	P4 ペルー
1. 言語選択	母語 姉妹－母語、日本語	母語	母語	母語
2. 子どもの言語能力に対する期待	永住決定前 英語と母語のバイリンガル 永住決定後 母語－会話能力の保持 日本語－高い日本語	母語－会話能力の保持 日本語－高い日本語 レベル	母語－読み書き 日本語－高い日本語レベル	母語－読み書き 日本語－高い日本語 レベル (スペイン語と日本語のバイリンガル)
3. 学習のサポート	両親は日本語ができな いため、困難。姉妹で 教え合う。	両親は日本語ができ ないため、困難。兄妹 で教えあう。	父親、兄が教える。	父親が教える。
4. 永住、帰国の決定時期	2008年3月 転入前 (A子3年生 E子2年生)	子どもの転入前	2011年 (C男6年生)	両親の来日時
5. 母語教育	イスラーム教のモスク でコーランを聞く。	スペイン語の読書を 勧	小学3年生の時、中国 語サークルに1年間通 う。	父親がペルーの教科 書を使って同学年レ ベルの読み書きを教 える。
6. どちらの言語を強調しているか	永住決定前 英語、母語 永住決定以降 日本語	日本語	日本語	両方
7. 学校への希望	イスラーム教の文化に 関わること(座席、プ ール、運動会、宿泊学 習) 学習状況について(父) 給食の開始について	現状で良い。	現状で良い。 震災後の再来日につい てのケア	3年生から日本語教 室での学習を希望

3-1 P1 (エジプト)

(1) 言語選択

P1の家庭では母語であるアラビア語を使うきまりがあるが、4人姉妹のうち特に下二人は日本語の方が使いやすいようで、日本語で会話している場面が時々見られるという。家庭内では母語を使うように、たびたび保護者が注意している。

(2) 子どもの言語の言語能力に対する期待

日本での永住を決断する以前は、渡米することも視野に入れていたため英語とアラビア語を教えていた。しかし、日本での永住を決断してからは子どもの言語教育は日本語がより高いレベルになるよう期待している。

(3) 学習のサポート

両親ともに日本語ができないため、子どもたちに日本語を教えたり、学校の宿題を教えたりすることが非常に困難であった。長女が妹達の教科書音読を聞きチェックしたり、姉妹で教え合ったりして助け合っていた。

(4) 定住、帰国の決定時期

P1の父親は来日時、宮城県で働いていたが次の仕事を選択する際、子ども達が将来どこで教育を受けるべきか考えた末、日本にいる決断をした。決断の決め手となった理由として、子どもたちがアメリカに渡ることよりも、慣れた日本で生活することを強く望んだからだ。家族で茨城県に移動したのは、父親がつくば市で研究職につき永住するためである。

(5) 母語教育

アラビア語を教えていたこともあるが文字だけにとどめている。英語や日本語と混同してしまうためである。継続していることは、週に1度家族で通っているモスクで、コーランを母語であるエジプト語で聞いたり、そこで会うエジプト人家族と会話をしたりしている。

(6) どちらの言語を強調しているか

永住決定にも関わるが、現在では、日本語による学習を一番強調している。アラビア語や英語も勉強させていた時期は、子どもたちが遊ぶ時間もなく辛かった経験もあったという。しかし、日本語を第一にしようと両親が決めたので子どもたちは日本語の学習に集中できているようだ。

(7) 学校への希望

運動会とラマダン期間が重なり、子ども達には水分補給をさせず、もし具合が悪くなった時は連絡をくれるようお願いした。また、水泳学習では5・6年生になった時はプールに入らないで見学すること、それまでは肌の露出部分を少なくするために水着の下にガードルを着用させること。宿泊学習でのお祈りの時間の確保、入浴は別で、食事に肉類やゼラチンを入れない配慮。また、A子が5年生の時に中学生の姉の成績が悪かったため、父親が心配して小学校ではどのような学習指導をしているのかを聞きにきたことがあった。

また、一番下の妹がみんなと同じ給食を食べたいと言うので、イスラーム教対応の給食の提供を希望した。

3-2 P2 (ペルー)

(1) 言語選択

P4の家庭では、家族内ではスペイン語で話すルールを設けていた。3人の子ども達は、保護者に知られたくない事を日本語で話す場面がしばしばあり、家庭ではスペイン語を使うように保護者が注意をしたというエピソードを語ってくれた。母親は、滞日3年が過ぎたあたりからB子のスペイン語が乱れてきたのを感じた。具体的には語順が間違っていたり発音がおかしかったりしたので、母親が正しいスペイン語を言って、言い直すようにしたという。

(2) 子どもの言語の言語能力に対する期待

日本の高校に進学するために高い日本語レベルを身につけさせたい。母語は会話レベルの保持に留まっている。

(3) 学習のサポート

両親は日本語ができないため、困難である。漢字と一緒に勉強したり家族で日本語の勉強に取り組んだ。社会科など教えてあげたいが、保護者も分からない漢字が多くあり教えることができないため、兄妹で助け合うように話している。

(4) 永住、帰国の決定時期

両親が来日した時に永住を希望し、子ども達を呼ぶことができた。3人とも日本の高等教育機関で教育を受けさせたいので、将来的には帰化を希望している。

(5) 母語教育

特に母語学習の強制はしていない。忘れない程度に本を読むことを勧めている。

(6) どちらの言語を強調しているか

日本語。進学のためにも、日本社会で生活するためにも高い日本語能力が必要だから。

(7) 学校への希望

日本語教室で取り出し指導をしてもらっているので現状では問題ない。

3-3 P3 (中国)

(1) 言語選択

父親、兄、C男は日本語が話せるが、家庭では中国語で話すことをルールにしている。

(2) 子どもの言語の言語能力に対する期待

母語は読み書きができるレベル。日本語は、進学校（高等学校）に入れるくらいの高いレベルの日本語を期待している。

(3) 学習のサポート

父親、兄が学校の勉強を教えている。父親が大学院の研究で忙しい時は、兄が主に面倒

をみている。

(4) 定住、帰国の決定時期

C男の兄は日本の大学に通っている。C男にも高いレベルの高校に進学してほしいと考えているが、もしそれが適わなかった場合は中国の高校に進学することも視野に入れている。子ども達は日本の学校生活に馴染んでいるので、両親も日本の教育環境が良いと考えている。

(5) 母語教育

C男が小学3年生の時、中国語サークルに1年間通わせた。当時は中国に帰国することも考えていたためである。

(6) どちらの言語を強調しているか

現在は、日本語の勉強を強調している。漢字と社会科が苦手なので頑張らせたい。

(7) 学校への希望

日本語指導があるので安心しているが、何か問題があったら家でもやらせるので連絡してほしい。東関東大震災の時は突然帰国することになり、家族も落ち着かなかったが、再来日できて安心している。いなかった期間の勉強など見てほしい。

3-4 P4 (ペルー)

(1) 言語選択

家庭では母語で話す。特に母親は日本語があまり分らないので母語でのみ会話している。父親は日本語も流暢に話せるが、D男とはスペイン語のみで話すことを意識している。

(2) 子どもの言語の言語能力に対する期待

母語は読み書きができるレベル。日本語については、今より高いレベルに日本語能力を身につけてほしい。会話、読み書きともにバイリンガルを目指す。

(3) 学習のサポート

学校の宿題や漢字の勉強を毎日見ている。D男が1年生の時は、漢字のはねやはらいを丁寧に見ていた。学校の勉強で分らないことがあれば、スペイン語で教えている。

(4) 定住、帰国の決定時期

父親が先行して来日し、日本ででの生活の準備を整えてから母親と子どもを呼んだ。父親の仕事が決まって、家族と暮らせることになった際に永住を決断していた。

(5) 母語教育

父親が、ペルーの同学年の教科書を使って読み書きを教えている。今日のできごとをスペイン語で日記を書かせて、文字や文章を添削することを毎日取り組んでいる。

(6) どちらの言語を強調しているか

日本語と母語の両方である。バイリンガルに育てることが家庭の教育目標である。

(7) 学校への希望

3年生から日本語教室でも勉強させたい。

第4節 保護者の教育に関する意識変化—追跡インタビューをもとに—

4-1 P1 (エジプト)

【2011年3月】(A子小学6年生、E子小学5年生)

私たちの家庭にとって一番の問題は、両親が日本語を話せないことです。そのことによって、子ども達に勉強を教えることができないからです。A子とE子にはアラビア語で算数を教えた事がありますが、日本語と数字が反対なので、英語を使って教えました。そうしたら、ますます混乱してしまい止めました。土曜日にモスクへ行きお祈りや活動をした後、アラビア語の勉強をさせます。日曜日は英語教室へ行かせています。3人は去年から公文教室に行っていましたが、計算問題を一人でやるだけで、公文の先生は教えてくれないので止めました。個別で指導してくれる塾に通わせ始めました。

日本に来て間もないころは、A子と長女(高1)が小学校低学年でした。二人とも日本語が話せました。長女友だちが、家に遊びに来た時のマナー(おやつの分け方)がまったく分らなかったり、日本のシステムについては分からないことだらけでした。一番、良くなかったことは、わたし達が彼女たちの学校での成績を理解していなかったことです。日本の学校の通知表は、見かたが分からなかったのだのくらい勉強ができていないかが理解していませんでした。通知表の1、2、3の意味が分からなかったから。テストで×がついていてもエジプトでは×は「できました」という意味なので、テストはいつもできていると勘違いしていました。

長女とA子の時は苦労しましたが、その分E子と妹の時は、私も日本のやり方が理解できてきました。上の子二人が、日本語での会話が不自由なくできるようになったので、E子が一番ラッキーでした。彼女が小学校にあがる時には日本語の先生がいて、個別で勉強を見てもらえました。

子どもの将来について心配なことは、A子の高校進学です。長女の高校進学で家族は大変な思いをしたからです。A子には、英検を勉強させたり塾で勉強させたりしたいと思います。E子は中高一貫校へ進学させたいです。

【2013年10月】(A子中学3年生、E子中2年生)

先生(筆者)がA小学校からいなくなってから、一番下の子やわたし達家族はとても困りました。学校の情報が入ってこなくて困ることが時々ありました。E子も小学校を卒業したので、一番下の子には小学校では分からないことは自分で解決するように話しています。給食は、メニュー表をチェックすることにも慣れたので、今は給食メニューのボランティアは必要ありません。一番下の子も給食を喜んで食べています。

私が子ども達の教育について大きく変わったことは、待つことです。A子とE子の時は、

わたし達が将来どこで生活をするのかがはっきりしていませんでしたから、英語を習わせたり、アラビア語を勉強させたりしました。子ども達は大変でした。今は、日本語の勉強は難しくて大変ですが、姉妹で教えて助け合っています。A子には、アラビア語や英語で算数を教えて失敗したので、一番下の子には教えていません。アラビア語で数字を言うと混乱してしまうので、日本語で数字を言うくらいです。九九の練習はお姉さんたちに見てもらいようにしました。また、一番下の子にはアラビア語の文字も教えていません。一つ一つの文字と読み方は分りますが、単語は読めません。将来、必要がある時にゆっくりと教えていこうと思います。お姉さんたちの反省から、わたしも頑張りすぎずに、見守ることにしました。

一番下の子は2年生の時から日本語教室で勉強を見てもらったので、日本語で読んだり書いたりすることの方が得意なようです。今は日本語教室を卒業しました。早いうちに日本語教室で見てもらって良かったと思っています。

A子は高校が決まりました。大学の先生からアドバイスをもらって、私立高校に決まりました。通学バスがありますし、個人のペースに合わせて勉強ができる学校のように安心しました。E子は来年受験があります。県立高校に行ってほしいです。

4-2 P2 (ペルー)

【2011年3月】(B子小学6年生)

私と主人は前から日本に来ていて、その間子どもたちをペルーのおじいさんの家にあずけていた。1年かけて準備をして、家族を呼べた時はうれしかった。しかし、子どもたちの小学校を決める時、大変だった。アパートの所の小学校にお願いをしに行った時、小学校の中に入れてもらえなかった。門の外から話したら「ここの学校では教えられません。」と言われた。それで、並木小学校にお願いに来た。校長先生がやさしい人で、「どうぞ、学校に来てください。」と言われてうれしかったよ。

私達の家族の一番の問題は、日本語が上手な人がいなかった。私は会話ができたけど、漢字など読み書きができなかったので、つくば市の日本語教室で勉強した。子どもの勉強を手伝いたくても、教科書の漢字が読めなかった。B子が日本語教室でやっている漢字テストは、たくさんコピーして、家族でテストをして競争した。いつも、B子が一番で、私とパパはいつも悪かった。勉強はあまり教えることができなかったけど、その分、学校のできごとや悩み事などたくさん話を聞く時間を作った。

(来日目的と将来の見通しについて) 日本に来るチャンスがあったことは、私達家族にとってとてもラッキーなことだった。ペルーでは仕事もないし、あまり給料もよくないから。でも、子供たちの言葉の問題については、よく考えていなかった。日本に来て話せるようになる、どうにかなると思っていた。3人子どもがいるが、長男が一番かわいそうでした。

すぐに中学校入学があったから。今の私達の問題は、長男の進学についてです。B子は、自分から勉強するのであまり心配していません。

【2013 年 10 月】（B子中学 3 年生）

私達、家族の一番の問題は教育。B子たちが小学校の時は、先生たちが親切でよかったけど、中学校に行って、学校も変わって苦労したよ。それでも、子どもたちに何か問題がある、私はすぐに学校に行って先生たちと話す。私がいつも職員室に行くから、B子たちの学年の先生たちもすぐに気づいて、「お母さん、今日はどうしましたか。」と話を聞いてくれた。うるさいお母さんと思っても、子どもたちの問題は、私が言わないと解決しないでしょ。だから、先生たちと話す。

長男は私立高校に進学して楽しく生活している。アルバイトも始めてバス代や必要な物は自分のお金を使っている。下の二人は受験のために、塾に通わせた。色々な塾を聞いたけど、ちゃんと一人ずつ見てくれる塾がいい。B子は行きたい高校があって、学校説明会にも参加した。私は子ども達の送り迎えが大変なので、県立※※高校に二人とも入ってくれるといいと思ってる。けど、最後は子ども達に決めさせる。

4-3 P3（中国）

【2011 年 3 月】（C男小学 4 年）

私の大学院での研究のため、日本での生活は 5 年目になりました。C男のお兄さんは高校 1 年生で、吹奏楽部で頑張っています。C男もピアノを頑張っています。家では、中国語で算数を教えています。C男は漢字が嫌いですが、もっと勉強させるので、できていないところ（漢字ドリル）があれば教えて下さい。やらせます。私が勉強と仕事で忙しい時には、お兄さんがよくC男の勉強を見てくれています。

私の博士論文が取れば中国へ帰りますので、C男には中国語も忘れないように勉強させています。家では中国語で話しています。家での会話は理解できているようですが、中国のドラマをテレビで見ていると、難しい言葉の意味が理解できていないようです。小学校 3 年生の時に、つくばの中国語サークルで日曜日に授業があり、C男を通わせていました。1 年間通いました。その時は、中国の小学校 2 年生レベルの読み書きを勉強しました。それ以降は、家で私が中国語の勉強を教えました。中国の小学校 3 年生の教科書で少し分からない漢字はありますが、中国語の教科書では小学校 3 年生後半レベルの文章が読めます。作文は 60%書けています。

【2013 年 10 月】（C男中学 1 年生）

家では、日本語の漢字の意味を中国語で説明するサポートをしました。中国の漢字と日本の漢字は深く関係していますから、中国の漢字も教えました。6 年生になって、歴史の勉強が難しく、私も日本の歴史はあまり分かりませんから教える時に困りました。

C男は中学生になって数学の成績がとても良いです。この前の試験では 100 点でした。国語は 45 点でした。6 年生の時、公立の中高一貫学校の試験を受けようと考えましたが、

厳しかったので公立中学校に行きました。6年生の時は日本語の勉強を頑張るように言いました。中国語も忘れないようさせたいが、日本の学校で授業についていけるように勉強することが大切だと考えました。日本での将来を考えて、小学校の勉強はとても大事ですから、本を読ませるようにしました。日本の教育環境は素晴らしいので、勉強をしっかりさせたいです。

お兄さんは、今年から日本の大学に通っています。C男には高いレベルの高校に進学してほしいと考えているが、もしそれが適わなかった場合は中国の高校に進学することも視野に入れています。

4-4 P4 (ペルー)

【2011年3月】(D男小学3年生)

私の妻のおばあさんは、九州の人でした。妻のお父さんは日本語が分かりますが、妻は分からない。私は、学生の時に独学で日本語を勉強しました。特に、漢字には興味があってペルーにいる時に勉強していましたから、日本に行くことが決まった時はうれしかった。

私が日本に来たのは2003年です。その時は、私と妻の二人で来て準備をした。D男が日本に来たのは2才1ヶ月のときです。保育所に4、5、6歳と通いました。小学校入学する時は、日本語会話には問題はありませんでした。ひらがなの読み書きは小学校に入ってからです。1年生から学校のひらがなと同時に、スペイン語の読み書きを家で私と妻が教え始めました。算数もスペイン語でサポートしています。スペイン語で説明をしますが、日本語で書かれている文章も私が勉強して教えています。私とD男は、よく漢字の成り立ちや仕組みについて話します。

家では、国語の教科書をD男と一緒に読んだり、算数の学習の確認をスペイン語でします。D男が1年生の時は、筆順やはね・はらいを厳しく見ました。だから、2年生になった時、書き順は正しく書けていたし自分で書き取り練習を進んでするようになった。

3年生のクラス面接でテストの診断表をもらい、国語で50%以下が多かったから心配して日本語教室で勉強を見てもらいたいと思った。国語の教科書の読み取りを見ていたら、昔話の言葉が分かっていないようなので、日本語教室で見てもらいたい。スペイン語の勉強の確認は(私が)やれるが、作文など日本語で考える作業などを日本語指導でやってほしいです。

【2013年10月】(D男小学6年生)

家庭ではスペイン語を使って話すルールがあります。妻は日本語があまり分りませんから。それに、ペルーのおじいさん、おばあさんに電話をする時にはスペイン語で話せるようにしています。私たちはD男をバイリンガルに育てたいと考えています。

2年生の最後に、日本語教室で勉強を見てもらいたいという希望を担当の先生に相談した。その時、担任の先生からは日本語教室の勉強は必要ないというメッセージを受けたが、家庭では日本語を全然使わないから、難しいのではないかと心配していました。私達は、友達や学校での会話ができていただけでは不十分という考えを持っていました。

3年生の始めにあった学力診断テストの結果を見ると、ストーリーの理解に問題がありました。基本的な表現や読解の評価が悪かった。私達は、D男に平均点以上になってほしいというメッセージを送った。そのような目標をめざして頑張ることが大事だと思ったからです。日本語教室で勉強を始めてからは、丁寧に見てもらっているので安心している。このまま国語の成績が上がっていくといいです。

スペイン語の勉強は色々な本を使って読解の勉強をしています。来年は中学受験をさせたいので、1年生から6年生レベルまでのスペイン語の本を読ませて、私から色々な質問をします。算数や理科は分からないところをサポートしますが、国語や歴史の勉強は私も一緒に勉強しています。大事なところをまとめて、D男と暗記します。D男はパソコンが上手なので、翻訳を使って勉強しています。5年生からはインターネットでペルーのニュースを読んで内容を理解することをさせています。

4-5 保護者の教育に関する意識変化の分析

P1は、自分たちは日本語が分からず、そのため子ども達に勉強を教えられないことが一番の問題だ、と捉えていた。そのため、母語や英語を使って算数を教えたことにより子どもがかえって混乱してしまったこと、学校での成績の見方が分らなかったことで子ども達の状況を理解できていなかったことを2011年のインタビューで語っている。

その後、2013年には、日本語指導担当が変わったこと、小学生が一番下の妹のみになったこと、給食メニューボランティア支援の頼らなくても大丈夫になったこと、に見られるように、環境が変化したが対応しようとしている姿勢が読み取れる。さらに、「私が子ども達の教育について大きく変わったことは、待つことです。」と主張するように、子どもの見方に対する大きな変化を自分自身から挙げている。さらに、教育のビジョンがなく色々な言語を教えようとしたことを、振り返り自省に至っている。さらに、A子の高校進学に向けて、地域の大学の先生に相談するなど、教育の問題を自分たち家族だけで抱え込まず地域人材の協力を得ていることも理解できた。

P2は、B子が小学校6年生当時に行ったインタビューでは、来日当初の苦労や来日の目的について語っていた。子どもの学習のつまずきについて直接言及しているわけではないが、「子どもの言葉の問題についてはあまり考えていなかった。」という会話から、第二外国語で学ぶ子どもの課題について、非常に困難を伴うことであるという意識はなかったことが伺える。しかし、学区である小学校に受け入れてもらうことができなかったこと、両

親も日本語が堪能ではなかったため、子どもたちの勉強をサポートするのに苦労したことが語られている。しかし、漢字の学習を家族で取り組んだこと、学校の話しを聞く時間を多く取ったように、両親ができる方法で子どもの教育を支援していたことが分かった。

子どもが中学校に進学してからは、学校の対応が小学校の時とは違うことに戸惑いを感じたことが語られている。小学校の懇切丁寧な指導から、自分のことは自分でやる。という中学校の姿勢に不満をもっていることも語られている。日本人の子どもなら中学校の方式で可能であるが、自分の子どもはまだ日本語も十分にできないため、もっと先生たちによるケアが必要であるということを母親は感じていた。また、家庭では、母語の維持について苦労していたことがこの時のアンケートから明らかにされた。

P 3 は、C 男はすっかり日本の学校生活に馴染み、家族も日本の教育環境が良いと考えている。2011 年調査の時点では、「私の博士論文が取れば中国へ帰りますので、C 男には中国語も忘れないように勉強させています。」という部分からも、母国への帰国を考えて中国語の保持にも力を入れていた。しかし、C 男が 6 年生の時点では、C 男が中学進級するためには日本語の学力が必要だと考え、日本語の勉強の方を強調するようになっていることが伺える。

P 4 は、2011 年時点では D 男の低学年での学習の様子を語っているが、漢字の書き順や読み取りの理解についてよく見ていることが分る。D 男が、昔話などを理解できていないところがあることを心配して、D 男に日本語教室で個別指導を受けさせたいと希望した。その後の 2013 年のインタビューによると、「2 年生の最後に、日本語教室で勉強を見てもらいたいという希望を担当の先生に相談した。その時、担任の先生からは日本語教室の勉強は必要ないというメッセージを受けたが、(中略) 私達は、友達や学校での会話ができていだけでは不十分という考えを持っていました。」と当時の状況が語られている。この会話から、学級担任の判断にズレを感じていることが分析できる。保護者に高い日本語能力があることが大きな要素となっているが、「平均点以上になってほしい」、「中学受験をさせたい」という明確な教育ビジョンのもと、保護者自身が非常に熱心に学習指導している。また、バイリンガルに育てたいという目標があり、母語であるスペイン語の読み書きも 1 年生から教え、今でもスペイン語で文章を書く、本やニュースを読んで内容を理解させるという指導を継続している。D 男に日本語と母語両方を保持させるという強い目的意識と、中学受験を目前にして日本における学業達成が、日本社会での成功を可能にするというイメージを父親が持っていることが理解できる。

第 5 節 考察

以上のように、子どもの教育をどこでどのように行うかは非常に重大な決定であることが分かる。さらに、本研究でみる家族は言語文化圏を移動しなければならないという難しさも抱えている。保護者自身も、子どもにとってどの方向性が一番良いのかを迷いながら将来を考えていた。

まず、「研究課題1：JSL 児童の教育に関する保護者の意識」について整理するために、調査結果より、(1) 来日目的と将来の見通し、(2) 家庭での言語環境と母語教育に対する意識、(3) 保護者の日本語能力と教育への関わり、これら3つの観点から考察する。

(1) 来日目的と将来の見通し

移動する家族にとってどこで生活をするのか生活基盤を整えることが前提となる。その上で、子どもがどのような教育機関で、どんな言語によって教育を受けることが一番良いのかを迷いながら模索しているさまが見られた。保護者の来日目的と将来の見通しが、子どもの言語選択や教育の方向を決める上では重要な鍵となっていた。

P1が永住を決定するまで子どもを含め家族で何度も相談し合ったこと、P3のように留学期間が終わった後も子どもの進路の様子を見ながら生活する国を考えているように、必ずしも来日目的や方向性は固定されているものではなく、つねに流動的に考えられているということが分かった。

また、P4は将来日本に永住することを早い時期に決めていたため、日本における学業達成を目標に取り組んでいた。P2も日本永住を希望していたため、母語より日本語の学習を家庭で強調していた。文化・言語圏を移動したことにより子ども達の進学の難しさを抱えていることも、保護者のインタビューから痛切に伝わってきた。子どもの進学は、日本社会にどのように位置づけられるか親にとっても大きな課題である。

(2) 家庭での言語環境と母語教育に対する意識

入国年齢が低い児童にとって、日本語は学校や生活場面で使用する割合が多く日本語環境が圧倒的である。本調査では、全ての家庭で家の中では母語で話すというルールを設けていたが、日本での滞在期間が長くなるにつれて母語の間違いが多くなったり、兄弟間では日本語を使ったりする場面が見られた。事例からも見られるように、子どもの母語保持は簡単にはいかないことが分かる。

高橋(2005)の報告によれば、日本生まれの中国帰国児童が増えているが、日本語が第一言語に変わり日本化していく一方で、中国語による家庭内コミュニケーションがうまく機能していないという保護者の悲痛な叫びが聞かれるという⁷⁹。本調査の家庭ではそれほど深刻な問題には至っていなかったが、子どもの母語喪失は保護者との間に溝を作りかねない。

次に母語教育との関連を述べる。P4は小学校1年生からスペイン語と日本語の読み書きを同時に教えていたことから分るように、母語教育の重要性を理解し実践していた。それは、P4の家庭では子どもをバイリンガルに育てることを家庭での教育目標としていたためである。また、P3は留学期間が終了した後、帰国することも考えて子どもの母語保持のため中国語サークルに通わせたり、家でも中国語の勉強を教えたりしていた。

P1、P2の家庭では、子どもの負担を考えて学習に必要な日本語をより重視して勉強させることにシフトした。そのため、他の家庭より、母語の学習を強調していなかったが、親戚とコミュニケーションが取れる会話レベルを保つ、母語の本を積極的に読むなどの目

標を設定していた。子どもの成長段階の様子を見ながら、柔軟にかまえて母語を伸長させていく態度が大切であると言える。

（３）親の日本語能力と教育への関わり

最後に、児童の日本語能力を伸ばす要因として家庭でのサポートが大きく関係し、そのためには保護者の日本語力が必要である。インタビュー結果から見られるように、日本語の力が十分ではない保護者は、子どもの宿題などを手伝えるスキルがない。反対に、保護者の日本語の力が高い場合には子どもの学習に多く関与できていた。

しかし、保護者の日本語力が十分ではないからといって子どもの教育に関わっていないというわけではない。宿題の確認や学校行事への関わりなど子ども達の教育に関して積極的に関与していた。保護者の日本語レベルに関わらず、子どもの教育について考えをもち、いかに関わろうとするかが重要だと考えられる。さらに、中学・高校への進路決定に関して明確なビジョンを持ち、どのように子どもを支援していくかが小学校の時点で明らかになっている家庭では、子どもの教育支援に対する関与がより大きい。

次に、「研究課題２：JSL 児童の学習に関するつまずきの要因を保護者との関わりから明らかにする。」について考察する。教育に関する意識でも述べた中でも特に（１）来日目的と将来の見通し、（３）保護者の日本語能力と教育への関わりが、JSL 児童の学習つまずきに関わっていると考えられる。

来日目的と将来の見通しについて、具体的には、P 1 は将来、日本永住するか他の国に移住するかで迷っていた時期があり、子ども達に英語とアラビア語を勉強させていた。子ども達の物理的・精神的な負担が後に母親から語られていたように、今学んでいる学習が将来役にたたなくなる不透明性や、また他の言語で学習をし直さなければならない不安の中で、生活していたことが想像される。宮城県から茨城県に移住先を選んだのも「家族で話し合って子ども達が日本で暮らすことを希望した。」という語りからは、子ども達が落ち着いて暮らしたいと切実に願っていたことも分る。このように、親が将来、日本に永住するか、母国へ帰国するかは子ども達にも大きく影響する。永住を決めた後は、「日本語の勉強は難しくて大変ですが、姉妹で教えて助け合っています。」とあることから、日本で暮らしていく意識が子ども達にも強く自覚され、自分たちで切り開いていく意思が見られた。P 1 の家族は永住を決断した過去を振り返って答えてくれたが、いわゆるニューカマーと呼ばれる労働移民家庭や、短期労働者家庭で育つ子ども達は、いつ自分の学びが中断されるのか不安定な状況で将来の見通しが立たない中、学習内容のつまずきや意欲低下の問題に直面していることも教育者は忘れてはならない。

次に、保護者の日本語能力と教育への関わりについて述べる。P 2 が、「私達の家族の一番の問題は、日本語が上手な人がいなかった。」ことを課題と捉えているように、保護者が第二言語である日本語力は直接子どもの教育に関わる。その事例は、P 1 が「自分は日本語ができないから英語を使って算数を教えたらますます子どもが混乱してしまった。」、さ

らに、P 2 の父親のように日本語力が高くても「私も日本の歴史はあまり分かりませんから教える時に困りました。」というエピソードからも伺える。何からの形で子どもの学習に関わりを持っていることが分ったが、言葉の壁が深く関係していることが理解できた。

しかし、深刻なケースは親が日本の教育や学習を理解しようとししないことである。具体的には、P 1 の「一番、良くなかったことは、わたし達が彼女たちの学校での成績を理解していなかったことです。日本の学校の通知表は、見かたが分からなかったののでどのくらい勉強ができていないかが理解していませんでした。通知表の 1、2、3 の意味が分からなかったから。テストで×がついていてもエジプトでは×は『できました』という意味なので、テストはいつもできていると勘違いしていました。」という教育に対する無理解の状況である。もし、この時、親が子ども達の成績が思わしくないことに気づいていれば、学校に相談に行くなど何かしらの行動を起こしていたはずである。しかし、通知表とテストの見方について理解が無かったために、子どもの学業不振を見落としてしまったのである。

さらに、P 2 が、「日本に来るチャンスがあったことは、私達家族にとってとてもラッキーなことだった。(中略)でも、子どもたちの言葉の問題については、よく考えていなかった。日本に来て話せるようになる、どうにかなると思っていた。3 人子どもがいるが、長男が一番かわいそうでした。すぐに中学校入学があったから。」と語ったように、親は子どもの第二言語の問題については深刻に考えない傾向にある。2 の家族では、B 子が来日した時は小学校 3 年生だったため、会話が流暢になり卒業時には在籍学級の学習にも参加できる状態になっていたが、成功したパターンとして見られるべきであり、そうでない子ども達もたくさんいることが想像できる。

以上、保護者の来日目的と将来の見通しと、保護者の日本語能力と教育への関わりから、JSL 児童の学習つまずきを考察した結果、2 つのことが明らかになった。第一は、保護者の将来の進路決定に関わりをもつこと、第二は、子どもの学習に対する無理解と第二言語による学習の非協力が関わりをもつと言える。

ただし、インタビューでの内容や学校との関わりからも、本稿の保護者たちは非常に教育熱心だと言えよう。しかし、労働者として来日している家庭の多くは、保護者が朝早くから夜遅くまでシフト勤務で働き、日本語を学ぶ時間もなければ、親子でまともに会話する余裕もない、という報告がある(関口 2007)⁸⁰。このことを考慮すると、多くの保護者が非協力・無理解の状況で、JSL 児童のつまずきに保護者が気づかない、対応できないというサイクルがあるということを認識しなければならない。

⁷² ナカミズ・エレン「在日ブラジル人における言語使用と言語教育」『異文化間教育学会』19 号、2004 年、30-41 頁。

⁷³ Sheldon, S. "Linking school-family-community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests." *UrbanReview*, 35 (2), 2003, pp.149-165.

-
- ⁷⁴ 竹村明子・小林稔「小学生における親子関係と学習への動機づけの相関分析」『琉球大学教育学部紀要』第 73 号、琉球大学教育学部、2008 年、215-224 頁。
- ⁷⁵ イマージョン教育という用語は広い意味を持つが、この概念の中にカナダで行われているイマージョンプログラムが含まれる。カナダのイマージョンプログラムは、2つの威信のある多数派言語(英語とフランス語)のバイリンガルを目指した教育である。
- ⁷⁶ 石井恵理子「JSL の子どもの言語教育に関する親の意識—ポルトガル語及び中国語母語家庭の言語選択—」『異文化間教育』第 26 号、異文化間教育学会(アカデミア出版会)、2007 年、27-39 頁。
- ⁷⁷ 浜野隆・内田伸子「幼児期における読み書き能力の獲得過程とその環境要因の影響に関する国際比較研究(国際的格差領域)(1)国際格差班・リテラシー調査班 2011 年度プロジェクト報告 No. I 学力格差は幼児期から始まっているか：しつけスタイルは経済格差を凌駕する鍵；日韓中越蒙国際比較調査)」『年報』第 4 号、お茶の水女子大学人間発達教育研究センター、2012 年、13-26 頁。
- ⁷⁸ 前掲書。石井恵理子、2007 年。
- ⁷⁹ 高橋朋子「抽出授業における日本語教育の果たす役割を考える—公立小学校における日本生まれあるいは幼少期来日の中国帰国児童に対して—」『言語文化共同研究プロジェクト 2004 言語文化教育の新しい視点』、大阪大学大学院言語文化研究科、2005 年、39-53 頁。
- ⁸⁰ 関口知子「在日日系ブラジル家族と第二世代のアイデンティティ形成過程：CCK/TCK の視点から」『家族社会学研究』18(2)、2007 年、66-81 頁。

第4章 小学校教師のJSL児童に関する把握

第1節 本章の先行研究と研究課題

1-1 先行研究

JSL 児童の視点から捉えた研究は多くあるが、指導者である教師がどのように JSL 児童を見とり、彼らの言語能力をいかに捉え支援に生かそうと試行錯誤しているのか、という点に関する研究はまだ少ない。

JSL 児童の指導に関わる教師についての先行研究の先駆けとして、岡崎（1998）は、日本語教育が必要な全国の JSL 児童生徒の在籍する公立小・中学校の教師に対して質問紙による言語教育観の調査を行った結果、母語保持を重視とする言語教育観が教師によって高く支持された⁸¹。これはカナダのイマージョン・プログラムでの継続的に言語併行型言語教育の典型的な特徴であるが、「少数散在型」、「受容型」、「滞在エンジョイ型」、「短期滞在者への注目型」という日本の諸条件を反映していると考察されている。ニューカマー研究の流れからは、JSL 児童生徒に対する「一斉共同体主義」が子どもへの強力な同化圧力として働くと指摘した主張（恒吉 1995）⁸²や、JSL 児童生徒の処遇における教師の特質として「特別扱いしない」原則が描かれ批判もされてきた（清水 2006）⁸³。

また、日本語教育またはポルトガル語を媒介とする補習授業はボランティアや非常勤講師に委ねられていること（ナカミズ 2004）⁸⁴や、JSL 児童生徒への指導が JSL 児童生徒担当のみに委ねられ、JSL 児童生徒の指導に関わっている教師の連携が取れていない場合が少なくない（川口 2005）⁸⁵という指摘もある。川口（2008）は、岡崎（1998）の調査は JSL 児童生徒に関わっている「教師」をひとまとめに扱ったものであるという指摘から、日本語教師と担任教師を分けて「教師」の意識の差を明らかにした。特に、JSL 児童の滞在年数が教科学習に与える影響について担任教師と日本語教師の意識の差が見られた。具体的には、担任教師の多くは、JSL 児童の滞在が長くなり日本語が流暢に話せるようになれば日本語での教科学習にもついていけるようになると考えている。しかし実際には、滞在年数が長く流暢な日本語が話せていても教科学習内容が理解できない外国人児童生徒は多い。日本語教師の方がその実情を深く把握した結果が出た。つまり、担任教師が、流暢に日本語を話している JSL 児童を見て「問題がない。」と判断した場合でも、実際は教科学習に困難を感じていることを日本語教師の方が理解できている。

さらに、受け入れる側の教師の心理面についての研究としては、新倉（2002）は、教師の異文化間トレランス⁸⁶の視点から、「外国人児童・生徒の受け入れに関わる教師の意識」に関する調査をまとめた。外国人児童の日本語の遅れは個々人によって差があり指導の困難さも異なるが、日本語ができないために教科指導が困難であり、外国人児童の言葉の問題が教師の負担度に大きく関わっていることが示唆された⁸⁷。

1-2 研究課題

以上の先行研究を踏まえ、本章では JSL 児童個人と、彼らを取り巻く環境の一部である教師に注目する。本稿では、担任教師が JSL 児童の学習の実態をどのように評価しているのかに注目した。教師たちは JSL 児童が日本語を使って学習の様子を見て、いわば思考の半分も見えていない状態で、どのように実態を把握しているのかを明らかにしたい。また、その時にどのように対応しているのかについても確認する。

研究課題 1：担任教師と教科特別担当教師は JSL 児童の学習をどのように捉えているか明らかにする。

研究課題 2：担任教師と教科特別担当教師は JSL 児童の学習のつまずきに対して、いかなる対応をしているのかを明らかにする。

第2節 調査概要

(1) 調査対象

茨城県つくば市のA小学校に勤務し、JSL児童の担任を受け持った経験のある、または教科指導でJSL児童を受け持った経験のある教師、のべ26名である。ここで、担任教師と教科特別担当教師について説明を付け加える。序章の調査地の概要でも触れたが、通常、小学校では担任教師が主に在籍学級の児童に教科の指導をしている。2011年より、つくば市の指導方針によって高学年は教科担任制のシステムをとった。その方法は、中学校と同様に、各学年の担任教師が教科を分担し他の学級の授業を受け持つ。また、理科専門の教員が配置された年もあった。複数の目からJSL児童の実態を捉えることが必要だと考え、担任教師だけではなく、教科特別担当教師も調査対象に含めた。結果についてまとめたものを表4-1に示す。

(2) 調査期間

調査期間は、2008年度から2011年度にかけて筆者が勤務していた期間に実施した。毎年度の3月、具体的には2009年3月、2010年3月、2011年3月、2012年3月の4回にわたって対象者に調査を行った。

(3) 調査方法

半構造化インタビューを用いた。インタビュー内容は、JSL 児童が在籍学級での学習でつまずきを感じていた場面について質問した。教科や学習内容など活動場面における事例をなるべく具体的に聞いた。所要時間は30分程度で、データはすべて記録・録音を取り、後にデータ化した。

表 4-1 JSL 児童を担当した教師について

	2009年3月	2010年3月	2011年3月	2012年3月
担任	6人	5人	6人	4人
教科特別担当	0人	0人	3人	2人
合計	6人	5人	9人	6人

(4) 分析方法

得られた回答について KJ 法で分析し、「言葉に関すること」、「学力」、「態度」「その他」と主な分類にまとめた。

第3節 担任教師と教科特別担当教師が捉える J S L 児童に対する学習観

3-1 JSL 児童の学習における難しさに関する見方

JSL 児童が学習で難しいと感じている点について、具体的な活動場面をあげてもらい、年ごとに人数を示したものが表 2 である。

表 4-2 回答の分類および内容

分類	内 容	2009	2010	2011	2012
言語	難しい漢字・言葉の読み取りとその理解が難しい	3	1	7	4
	日本語で表現すること（話し合い、発表）が難しい		1		2
	会話ができないため学習が困難である	1			
学力	基礎学力の不足が気になる		1	2	1
態度	学習態度の面で困難である	1	1		
他	ある程度の日本語ができるので困っていない	1	1		

これらの見解を通して見ると特徴的な問題が浮かび上がってくる。2010 年を除いては、「難しい漢字・言葉の読み取りとその理解が難しい」と感じている教師が多かった。「言語」という分類で見るといずれの年も多くなっている。

このことから、多くの教師が JSL 児童の学習におけるつまずきは、「言語」つまり「日本語の学力」が不足しているため、と考えていると解釈できる。次に、具体的な内容を見ながら、教師は JSL 児童たちの「言語」のどのような場面を切り取っているかを確認する。

3-2 回答の具体的内容

実際の調査は 4 回行っているが重複する内容も多くあるため、整理してまとめたものを以下に示す。

A：言葉に関すること

○難しい漢字・言葉の読み取りとその理解が難しい

- ・漢字ドリルの書き取りを意欲的にやっているが定着しない。範囲があるテストでは暗記で良い点数が取れるが丸暗記のため、まとめテストでは良い結果がでない。
- ・文字を一つ一つ読んでいるが、言葉や文節のまとまりで読めていない。
- ・漢字や熟語が理解できないために社会科の用語が理解できない。
- ・物語文は理解できても、説明文の文章の理解が難しい。
- ・テストの問題文を自力で読み、解釈することができない。

- ・資料やインターネットから必要な情報を選んで自分でまとめられない。
- 日本語で表現すること（話し合い、発表）が難しい
 - ・グループの話し合い活動を多く取り入れていたが、友達との話し合いには参加できなかった。
 - ・理科の学習のまとめはよく書けているが、理解したことを説明することができない。
- 会話ができないため学習が困難である
 - ・来日したばかりで学習に必要なコミュニケーションがとれない。

B：学力

- 基礎学力の不足が気になる
 - ・学級で授業を受ける時は黒板を写しているだけ。個別指導がないと辛そうだ。
 - ・算数の位取りなど低学年の内容が分かっていない。
 - ・簡単な計算はできているが、言葉の問題で理解度や実態が判断できない。

C：態度

- 学習態度の面で困難である
 - ・集中力が続かないため教えるのが大変である。
 - ・学習に対してやる気や根気が続かなかった。

D：その他

- ある程度の日本語ができるので困っていない
 - ・社会科は町探検など身の回りの内容なので楽しくやっていた。
 - ・漢字が得意でテストでも良い点を取り、自信がついてきた。

3-3 対応について

次に、JSL 児童が難しいと感じている学習活動について、学級担任または教科担任がどのように対応したかについて、3-2で挙げられた「難しい漢字・言葉の読み取りとその理解が難しい」に関して、具体的に教師からあげられた JSL 児童の活動場面についていくつか例を表4-3のように示したい。

表4-3 JSL 児童の学習困難と教師の対応

JSL 児童の様子	担任・教科担当の対応
漢字ドリルの書き取りを意欲的にやっているが定着しない。	<ul style="list-style-type: none"> ・書き取りを他の児童より少なくする。 ・他の児童と違ったやり方をするをいやがるので、皆と同じ形式でやっている。
漢字や熟語が理解できないために社会科の用語が理解できない。	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教室で先行補習をやってもらう。学級と日本語教室での進度が同じになるように情報交換を行う。
物語文は理解できても、説明文の文章の理解	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教室で個別指導をお願いした。

が難しい。	
テストの問題文を自力で読み、自分で解釈して答えられない。	・教師がついて問題文を読み、分かりやすい表現に変えた。答えは、児童が口頭で言った日本語を適切に表現に直して、書かせるようにした。(時間に余裕がある時のみ)
社会科の調べ学習では、インターネットで調べる事は好きでも日本語が分からないところが多く読み取りやまとめができなかった。	・友だちと共同で作業させる。 ・日本語指導担当に T.T.をお願いした。

第4節 考察

担任教師と教科特別担当教師を対象に行った調査から、回答を分類に従ってまとめた結果、回答の具体的な内容、さらに、どのような対応をしているかという点について明らかにした。

表4-2に示された回答内容から、JSL 児童の学習で難しいと感じている場面は、「難しい漢字・言葉の読み取りとその理解」がどの年も多かった。また、「日本語で表現すること（話し合い、発表）」の回答が複数あったことから、「言語」の分野、つまり「日本語の学力」が不足しているための難しさであると多くの教師が考えていると分析できる。

次に、「難しい漢字・言葉の読み取りとその理解が難しい」についてあげられた詳しい実態を述べる。漢字の意味理解、文脈を理解しながら音読する、社会科の用語、説明文の読解、問題文の解釈、情報の選択が問題と認識されていることが分った。「日本語で表現すること（話し合い、発表）が難しい」と捉えた場面では、話し合い活動での発表、思考の表現があげられた。

これらの場面は、漢字、テスト、調べ学習の作品など、教師が「目」で確認できた活動、または音読、発表など「耳」で確認できた活動である。したがって、教師は自分の目と耳で判断できる現象のみを切り取って、JSL 児童の「つまずき」を述べていると言える。具体的な実態で述べられた内容を見ても、漢字の意味理解、社会科の用語、説明文の読解という学習があげられているが、なぜそのようなつまずきがあるのかについての言及はなかった。いわば、JSL 児童のアウトプットを確認しているが、その背景までは想像できていないと考えられる。

次に、JSL 児童の学習困難に対する教師の対応では、「漢字の書き取りを他の児童より少なくする」、「教師がついて問題文を読み、分かりやすい表現に変えた。答えは、児童が口頭で言った日本語を適切に表現に直して、書かせるようにした。」という回答が得られた。しかし、たとえ漢字の書き取りを少なくしても、JSL 児童の学習スタイルに適さない対応であれば意味をなさないことは、第2章でも述べた。また、教師が付き添い問題文の解釈を行うという好例も見られたが、学級担任がこなさなければならない膨大な業務から、そのような支援は教師の時間に余裕がある時のみに限定されてしまうことも確認できた。

他には、「日本語指導担当に T.T.をお願いした。」については、一斉指導の中で担任教師が仕切って授業を進行する役をにない、主に JSL 児童を対象とする個別対応は日本語指導担当に任せている。このことは、日本語学級では、JSL 児童の個別指導がやられているが、学級では特に個別での対応はやられていないことを意味する。言い換えれば、担任教師が主となって、JSL 児童に個別対応することでつまずきを解決しようとする事例は少なく、日本語教師にまかせっきりとも解釈できる。しかし、日本の教育は、これまで日本人児童を対象とした教育方法が主流であったため、国語などの文章の内容理解や読解力、算数の文章題の理解や抽象的思考の発達を育てるための方法がとられてこなかったのではないか。その方法とは、例えば個別学習プログラムを組んだり、一人ひとりの能力に合わせた学習を提供したりするなどが考えられる。

注目すべき点は、JSL 児童が漢字に困難を感じているために教科学習が理解できないことを指摘した教師は、「日本語教室で先行補習をやってもらおう。学級と日本語教室での進度が同じになるように情報交換を行った。」と答えていたことである。この教師の考察については、次の第5章で詳しく述べていきたい。

また、JSL 児童の母語について触れられていないことも特徴と言えよう。佐藤（2006）の教員に対する調査によれば、「母語保持は家庭で行うべき」「日本語学習を優先させ、教科指導も日本語で行えるようにした方がよい」という意見があった反面、「母語を忘れると、心理的発達や親子のコミュニケーションの障害などが出てくるので母語保持は必要だ」「母語が発達すれば、日本語能力の発達に役立つ」という意見も見られた⁸⁸。前者が母語に対する「無理解」だとすると、後者は「理解」の立場に立つ。しかし、A 小学校の教員からは母語に関する内容が出ないことから、母語に対しては「無関心」の立場であると考えられる。

⁸¹ 岡崎敏雄「年少者日本語教育に関する教師の言語教育観」『日本語科学』4号、国立国語研究所、1998年、74-98頁。

⁸² 恒吉僚子「教室の中の社会—日本の教室文化とニューカマーの子どもたち—」佐藤学編『教室という場所』国土社、1995年、185頁。

⁸³ 清水睦美『ニューカマーの子どもたち—学校と家庭の間の日常生活—』2006年、勁草書房

⁸⁴ ナカミズ、エレン「在日ブラジル人における言語使用と言語教育」『異文化間教育』19号、異文化間教育学会（アカデミア出版会）、2004年、30-41頁。

⁸⁵ 川口直巳「在日ブラジル人児童生徒の教科学習内容の理解状況—ブラジル人学校の調査の結果から—」『異文化間教育』21号、異文化間教育学会（アカデミア出版会）、2005年、32-43頁。

-
- ⁸⁶ 異文化間トレランスとは、新倉（2002 年）によると、「異文化体験から生じるさまざまな軋轢を経験し、そこでの偏見や不快感、憤りなどの自己の感情に気づき、ストレスをもたらす状況を最小限にとどめ、それらを回避し、耐え、それでもどうしてもならない現実から逃げずに対峙し、受け入れられる力」と定義されている。
- ⁸⁷ 新倉涼子「外国籍の児童や生徒の教育に関わる日本人の保育士や教師の異文化間トレランス」『異文化間教育』16 号、異文化間教育学会（アカデミア出版会）、2002 年、63－77 頁。
- ⁸⁸ 佐藤郡衛『国際理解教育－多文化共生社会の学校づくり』明石書店、2006 年。

第5章 JSL児童の学習におけるつまずきの克服方法

第1節 JSL児童によりそう支援

第4章において、教師たちは、JSL 児童の問題を、言語の問題と捉えていたことが確認されたが、その背景にどんなことが起因しているのかについての具体的なことまでは理解できていないことを述べた。

新倉（2002）は、教師の中には言葉が通じないことを過度の弊害と捉えるあまり、それ以外のアンテナで子どもの活動や発達の過程を見逃しているのではないかと主張した⁸⁹。

日本語の不足を他の活動で補おうとする教師の創意工夫が課題である。この節では、先行研究で得られた「教師の工夫によって JSL 児童の認知的負荷を低くしたり、児童のスキーマを活発化させる活動を多く取り入れたりすることによって、教科指導と言葉の統合をはかりながら、知的発達を促す。」という知見をもとに、筆者が日本語指導担当の立場で、実践した事例を分析する。また、どのように効果を及ぼしたかについて明らかにする。

1-1. ことばの負担軽減

Cummins(1984)は、「認知力必要度と場面依存度で分析した言語活動」の図（序章参照）を用いて、言語活動を「説明力必要度」と「場面依存度」という二つの軸で分析する4現象モデルを提唱した⁹⁰。JSL 児童の多くが困難を感じている学習場面は、領域Dの本を読む、レポートを書く、口頭発表をする、のように教科に関わる学習活動である。なぜかという、単語のみが意味を伝え他の手がかりのほとんどない「場面依存度」が低く、さらに、

レベルの高い多くの情報が迅速に処理されなければならない「認知力必要度」が高い場面であるためである。

JSL 児童のことばの負担を少なくするためには、領域Dの場면을、具体物やことばの難易度を下げることによって、領域Aの場面の手がかりを多くすると同時に認知力の負担を軽減することが必要である。

また、読み取りについての研究では、音読の速度が関連することが分っている。一つずつの文字が読めても、文字を読むことに集中している段階では、文章内容を理解するには至らない。単語を読む処理速度の増加と意識せず処理する「自動化」が、文章の意味内容を理解するという高次の認知処理に必要な技能だと言われている⁹¹。そのためにも、語彙の指導が重要である。文脈の中で語彙の意味を解釈する力を育てながら、辞書で確認し、複合語や対義語、類義語など意味の関連する語彙を体系的に広げていく。そして、学んだ語彙は短文作りやまとめを行い、語彙を運用する機会を多く設けることが、語彙を豊かにするための手立てとして考えられている⁹²。

しかし、単語の意味が分かれば文章が理解できるというわけではない。文中には、書かれていないが起こったであろう事象の「因果関係」がある。物語であれば、文中に書かれ

ていなくても、登場人物がなぜその行動をとったかという上位目標や先行原因について、推論する必要がある⁹³。

以上の知見を踏まえると、ことばによる負担を減らしながら、読解を通して認知力を高めていく指導が望まれる。

【読み取りに関して】

指導のポイント

- ア) どの語彙が獲得（理解）できているか、まだできていないかを確認しながら読む。
- イ) 抽象的な熟語や、高度な漢字は子どもの知っていることばに置き換えながら、語彙を増やしていく。
- ウ) 主語や修飾語を確認しながら一緒に読む。
- エ) 短い文章に区切る。
- オ) 絵、写真、図、動画を取り入れる。
- カ) 動作化、劇化する。
- キ) JSL 児童の母語を使用する。

「読み取り」に関することなので、この部分のみ、児童の日本語のレベルを第2章で示したバンドスケールを引用し、確認していく。以下の例は、日本語指導の授業中における展開を記録したものである。

○事例1：A子（エジプト、4年生12月）

この頃の、A子の「読み」のレベルは、「レベル3：文脈的な補助があり、身近な話題に関する日本語で書かれた短いテキストを日本語で理解しはじめる。」であった。

音読を毎日続けているので、文字を追う速さが上がってきた。助詞で区切って読めるようになってきた。絵本を読みながら、分からない言葉を確認し語彙を増やしていく。絵本の中で、砂漠の中に子どもが倒れている場面を見て、どうして倒れているのかを話し合うと、「食べ物がなくなった。大人がいなくなって食べるものを探し歩いていた。」など、色々なイメージを言葉にすることができた。

○事例2：B子（ペルー、6年生10月）

この頃のB子の「読み」のレベルは、「5：広範囲のテキストを読んで理解するが、理解の「深さ」は総合的な日本語能力に制限される。」であった。

以下は、教科書本文の前半である。漢字の上にある読み仮名は、本々教科書に書かれていたものである。太字になっている用語はB子が分からなかった言葉を示し、~~~~~部分は意味内容が読み取れなかった部分を表す。

信長は、京都に近い安土（滋賀県）に城を築き、全国統一の拠点としました。城下町ではだれでも商売ができ（楽市・楽座）、市場や税や関所をなくすなど、これまでのしくみを大きく改めて、商業や工業をさかんにしました。また、堺（大阪府）などの商業施設を支配したことで、豊富な資金が手に入るようになりました。

信長は、こうした資金をもとに大量の鉄砲や軍船などの武器をそろえ、将軍の足利氏を京都から追放して室町幕府をほろぼすなど、全国統一に向けて勢力を拡大していきました。

出典：「新しい社会 6 上」東京書籍、2010 年⁹⁴

次に、読みながら B 子が分かりやすい語彙や表現に変えて、説明を入れるようにした。例えば、「築き」となっているように線が引かれている部分を、「作りました。」のように、太字で表したことばに変えたことを、以下に示す。

織田信長は、京都に近い安土（滋賀県）に城を築き作りました。その場所で、全国統一の拠点としましたをまとめました。信長は、信長のお城の下で、城下町ではだれでもみんなが商売ができ（楽市・楽座）るようにしました。信長は、市場やとか国に払うお金とか税や関所をなくすなど信長の町に入って来る人をチェックする所をなくしました。そして、これまでのしくみ今までのルールを大きく改めて変えました。商業や工業町の人が物を売ったり、作ったりをさかんにしましたいっぱいできるようにしました。

○事例 3：C 男（中国、4 年生 11 月）

この頃の、C 男の「読み」のレベルは、「レベル 5：広範囲のテキストを読んで理解するが、理解の「深さ」は総合的な日本語能力に制限される。」であった。

「海がめの浜を守る」の説明文では、工事、カツオ漁、大漁、開発の言葉を確認すると、なぜ海亀が浜に来なくなったか、浜を守る必要があるのかが理解できた。また、

写真で「波うちぎわ」と「流木」を確認することにより全体のイメージが捉えられた。
日本語友達教室の友達と、二人で海亀になり劇にして理解した。(11月9日)

○事例4：C男（4年生2月）

在籍学級の読み取り授業に入る前に、「ごんぎつね」のアニメを取り入れた。おじょうさん、おはぐろ、ひがん花など、分らないことばをアニメで確認しながら見た。日本語教室でアニメビデオを見て理解できたため、学級で音読発表と意見発表が一回ずつできたのが大進歩。自信がついたのか、グループでの話し合いの時にも、意見を話していない友達に、「〇〇ちゃんの意見は？」と声をかけることができた。

○事例5：B子（ペルー、5年生11月）国語～「日本の祭り」を調べる学習～

教科書の教材の読み取りが終わった後、自分の好きな祭りについての調べ学習が始まった。B子にペルーの祭りについて紹介するよう勧めたが、B子のおじいさんが沖縄出身なので沖縄の祭りについて調べたいという意見が出された。沖縄について書かれた本を図書室で探し、その中で「読谷村」という村の「赤犬子祭」を調べることにした。次週、インターネットで調べてみることをとても楽しみにしていた。

インターネットでは、「沖縄で三線の祖先として知られているアカイヌコをまつた神社の祭り」ということが書かれていた。同時に、スペイン人旅行者がつづった旅行記を見つけ、アカイヌコについてスペイン語で書かれた文章があった。B子はとても喜び、スペイン語のページを夢中になって読んでいた。そして翌日、スペイン語で理解した内容を自分の言葉で日本語にまとめることができた

○事例6：B子（ペルー、6年生10月）社会科～戦国時代～

6年生の後半を過ぎ、B子は社会科単語帳を自分で作るようになった。分からない言葉と、そのスペイン語の訳を記した、オリジナル単語帳を意欲的に作っていた。

○事例7：C男（中国、5年生11月）

社会科の貿易では、輸入、輸出、貿易という言葉を理解した。中国語の辞書でも調べてみた。ノートまとめに意欲的に取り組んでいる。

以上、7つの事例を見てきた。事例1：A子の絵本読み取りの場面である。多くの日本人の児童は、音読練習を毎日の宿題として家庭で取り組んでいる。A子たちは、保護者が日本語が分らないため、形式的に行っているようだった。そのため、日本語教室で、毎回、音読活動を取り入れるようにした。音読を継続したことで、A子の文字を追うスピードが上がった。音読をした後は、絵の情報をもとに簡単な質問を繰り返し、A子が自分のことばで、感想や考えを発言できる機会を設けた。絵を手がかりとして、ことばを表出することができるようになってきた。

事例2：B子は、社会科の教科書の読み取り場面である。読み取りをしながら、「①社会科用語やまだ初美が習得していない熟語は分かる言葉に置き換える。②一文を短く区切る。③主語を入れた。単なる事実の描写ではなく、人物が行ったこととして捉えられるため、児童の思考に入りやすくなる。」というポイントを押さることにより、児童が理解しやすくなった。また、社会科の授業において試行錯誤の実践の結果、次のことが考えられる。日本語教室での社会科学習は、始めにビジュアル教材で内容を説明しながら理解させ、黒板でJSL 児童が分かりやすい文章でまとめる。最後に教科書の文章を読みながら、用語の確認をする。このよう手順に沿うと、児童の思考の流れに合う効果があった。

事例3は、C男の国語の読み取りである。バンドスケールと記録から、C男は、語彙はずいぶん増えてきているが、読み取りに必要な語彙がまだ多く獲得されていないことが伺える。さらに、文章の読解については、文章には書かれていない事象や因果関係が読み取れていないため、理解できていないことが多かった。支援として必要なことは、語彙を確認しながら、教科書にある写真を見ながら、海亀の上陸する浜辺の状況を読み取ることだった。また、友だちと、海亀になって動作化することで、なぜ、浜辺に海亀が来なくなったのかを体験的に意味付けることに成功している。

また、事例4では、アニメーションを用いることで場面情報が豊かになり、認知力必要度が大きく下がっている。物語のアニメーションは大変有効なツールであった。そのため、C男は自信が付き、学級でも積極的に学習に参加した姿が認められた。

事例5～7は、JSL 児童の母語を取り入れた事例である。筆者や担任教師はJSL 児童の母語を話すことはできないが、できる範囲で母語を活用することを試みた。母語の使用を活動の中に少しでも組み込むことで、児童の意欲が高まったことが分かる。

1-2 経験や具体的活動とことばの統合

序章の先行研究で述べたスキーマ理論では、子どもが経験して既にもっている「エピソード記憶」と、知識から得られる「意味記憶」を結びつける装置が、「スキーマ」であることを理解した。このことから、エピソード記憶→スキーマ・スクリプト→意味記憶という過程を繰り返すような方略を応用することで、JSL 児童の言語が学習と教科内容が統合されることが示唆された。

再度 Cummins(1981)⁹⁵を取り上げて説明する。領域Bは、例えば視覚教材を活用した分かりやすい授業や、実験を中心とした理科の授業のように、場面の助けはあるが認知力も必要な場面である。これらの活動を多く取り入れることで、JSL 児童のことばの力を育てることが必要である。

しかし、第2章第3節B子の事例では、「理科は、実験のまとめの書き方があまりうまく書けなくて、グループで実験結果を話し合う時には、みんなと意見が合わなかった。」というエピソードが聞かれた。理科では、実験や具体物の助けによりJSL 児童も参加しやすくなっている。しかし、参加できている＝知識の獲得、と発想するべきではない。活動に参

加できていても、必ずしも知識・思考の獲得や概念形成に結びついていないためである。

ここで重要な点は、内容理解の土台となる経験や活動を多く取り入れながら、日本語でやりとりし、日本語を多く聞かせ、日本語で表現させる活動を組み込むことである。以上の視座にたって、実践事例を確認したい。

①季節の行事や、単元学習に入る前に体験活動を取り入れる

また、日本語教室では、JSL 児童が季節の行事を経験したことがないことに配慮し以下のイベントを開催した。（5月の端午の節句、7月の七夕祭り、11月の十五夜、12月の餅つき、2月の節分、3月のひな祭り）この活動をすることにより、友達と楽しむだけではなく、教科学習に関連した内容が出て JSL 児童がイメージしやすくなった。

JSL 児童が在籍学級の学習に参加できるようにするために、国語の説明文単元や、社会科の漁業の単元の学習が在籍学級で始まる前に、日本語教室で先行学習を行った。JSL 児童が日本で体験していない活動を取り入れることで、関心が高まり、在籍学級での学習も理解しやすい。

○事例 8：A 子（エジプト、4 年生 11 月）

日本語教室の課外授業で、自然探検の学習を実施した。「秋」という言葉からイメージすることを聞いたが、A 子是一个も出てこなかったの、実際に外に観察に出た。「くつつく種をみつけよう。」「いいにおいがする物は？」「ざらざらする物はあるかな？」など、五感を使って秋の植物などを見つけた。A 子は、どんぐりを拾ったり、おなもみで遊んだり楽しく活動をした後、初めと同じ質問をすると、「赤い葉」「どんぐり」など秋の言葉を出すことができた。

○事例 9：B 子（ペルー、6 年生 6 月）社会科

昨年、『くらしの中の和と洋』の勉強で、学校の和室に行って、座ったり寝転んだりしたことを覚えていた。再び、和室に行って、しょうじ、ふすま、たたみを見た。

○事例 10：C 男（中国、5 年生 11 月）社会科

「漁業」分野の導入。カツオについて分っていることを聞いてみると、「回転寿司で食べたことがあるから知っている。」という情報を確認できた。

カツオ節について理解させたかったので、中国ではスープを作る時どのように作っているのか C 男に聞くと「お父さんはトマトを入れます。」ということが分った。トマトから出汁がでて、これはカツヲ節と同じだということを理解するために、カツオ節を実際に削って、出汁の入っていない味噌汁と入っている味噌汁を飲み比べる活動を取り入れた。

また、カツオは黒潮に乗って日本にやってくることを理解させるために、校長先生と教頭先生に協力してもらった。先生方に黒潮役をやってもらい、C 男と友だちを押し流

す動きを取り入れることで、魚が大きな流れにのり、日本の近海にやってくることを体験的に理解できた。

②すでに経験したことのあることを聞き出し、内容と関連させる

学習内容についての先行経験や既有経験を聞きだし、活発化させることを目指した事例である。

○事例 11：B 子（6 年生、6 月）社会科「源平の合戦」の授業場面（録音資料による）

※T は日本語教師（筆者）を表している。O は一緒に学習している JSL 児童である。

T 「源頼朝は知ってる？」

B 子 「うん、教室で習った。髭の人だよ。」

T 「よく覚えているね。ミナモトノヨリトモと読むよ。」

（B 子、O：板書をノートにメモする。）

T 「平清盛」は？

B 子 「うん、大丈夫。」

T 「では、この二人は何をしましたか？」

B 子 「戦った！」

T 「正解！源頼朝チームと平清盛チームができたね。二つのチームで戦ったね。運動会で赤組と白組に分かれるでしょ？」

B 子 「そう。いつも白組が負けちゃうのよね。」

T 「そうだね。最近、A 小学校では赤組が強いね！日本の運動会は、赤組と白組でチームを作って戦います。これは、源頼朝と平清盛の戦いと関係があるんだよ。」

B 子 「へえ！そうなんだ。私は、頼朝？清盛？」

T 「この絵を見てごらん。（資料集：源平の戦いの絵図）白と赤の旗がありますか？」

B 子 「あった！あった！」

○事例 12：B 子（6 年生 6 月）社会科 ～鎌倉時代～

B 子 （前の時間、教室での一斉授業の後）

「先生、『ご恩』と『奉公』難しかったよ。」

T 「本当だね。」（黒板に図を書いて確認する。あまり深入りせずに確認にとどめる。）

T （B 子は、資料集のマンガ解説を読んでいる）

「ところで、『攻める』の言葉の意味は分かる？」

B 子 「知ってる！震源地ゲーム（5 人以上で行う遊び）で皆が言ってたよ。やっつけるとか、そういう意味？」

T 「その通り！じゃあ、どういう時に『攻める』か分かるね？」

B 子 「うん。あとね、神風って言葉も好きだよ。皆が言ってたからね。」

○事例 13：C 男（中国、5 年生 11 月）

社会科の工業分野「自動車」の学習では、社会科見学で住友金属の製鉄工場を見たことで、流れ作業などのイメージがつかめたようだ。流れ作業を確認するため、プレス、溶接、組立ての流れを友達と劇にした。その後、資料集の写真を見ながらノートにまとめた。「4 回も色をぬるんだ！」と驚いていた。

③活動したことを、発信、表現する（言葉との一致）

○事例 14：B 子（ペルー、5 年生 1 月）国語

B 子は自分の考えを書き表したいという気持ちが強くなってきた。そのため、日本語指導も、教科書の内容理解に終始せず、考えを言い表す、書き表す、意見を述べる活動を多く取り入れた。

○事例 15：C 男（中国、5 年生 2 月）

社会「森林の働き」今日は簡単な実験をして、森と水の仕組みを理解した。そのことをノート、予想や結果を自分の言葉で表すことができた。

事例 8 から事例 10 は、学習に入る前に体験活動を取り入れた実践記録である。事例 8 は、JSL カリキュラムでも提唱されている「トピック型」の学習である。A 子は秋についての語彙やイメージが少なかったので、実際に野外観察に出かけ、日本語を多く投げかけながら、自分のことばで発言できるように促している。事例 9 は、和室での体験やかťお節を通して、JSL 児童の経験を豊富にすることが目的とされた。

事例 11 から事例 13 は、すでに経験したことがあることを聞き出して内容と関連させた実践である。事例 11 は、B 子がすでに日本で経験した運動会をイメージさせながら、源平の合戦を取り扱っている。絵教材も取り入れて質問をしながら B 子の理解を深めている。同様に、事例 12 は、B 子がクラスメイトと以前した遊びの話題が鍵となっている。B 子は、遊びから「倒す」という語彙を感覚的に獲得していたことが分る。ここで、知識とことばが一致したことと言える。事例 13 は、社会科見学で見たことが貴重な土台となっている場面である。

最後に、事例 14 と事例 15 は、活動したことを発信したり、表現したりすることにより、知識とことばを定着させることを目指した。言語活動とは、印刷物にアクセスすることを通して、自分の意見を持ち表現することである。JSL 児童たちが、自分の言葉を使いながら表現できるような支援をしていくことが望まれる。

1-3 児童中心主義アプローチ

①日本語指導を行っている時、児童とのやり取りの中で実態を捉えて、今、何が必要かを考える

○事例 16：A 子（エジプト、4 年生 11 月）

国語の好きなことをスピーチする学習では、「実際に皆に見せて話すと分かりやすいから。」と、進んで家からテニスボールを持って来た。仕上がった作文は、いきなり教室で話すと恥ずかしいようなので、日本語教室の友達の前で発表した。自信になるといい。

○事例 17：C 男（中国、5 年生 10 月）

予習で次の教材「注文の多い料理店」の読み取り確認をした。登場人物の会話部分の音読が上手で、登場人物になりきって楽しく音読した。劇をやりたいと言い出したので、プリントをやりたかったが C 男たちの気持ちを尊重した。言語活動では、気持ちを読み取って表現することが大切なので褒めていきたい。

②友だちや他の先生との関わりを多くもたせる

○事例 18：A 子（4 年生 4 月）

A 子は、2 年生の漢字ドリル（下）を終わらせることを目標にして取り組んでいる。ペルー出身の男児も同じレベルなので、二人で一生懸命競争している。

○事例 19：A 子（4 年生 5 月）

ペルーの男児は音読が上手に読めたので、職員室の先生方に聞いてもらっていることを A 子もうらやましく思ったのか、自分も練習して上手に読めるようになったら、校長先生に聞いてもらう、と張り切っている。

○事例 20：A 子（4 年生 2 月）

算数では、 $17 - 8$ のようなくり下がりの引き算でまだつまづいていた。特別支援担当の先生から、指導法を聞き「減減法」のやり方を教えてもらった。そちらの考え方のほうが分かりやすいようで、「簡単」とニコニコしながら計算を解いていた。

○事例 21：C 男（4 年生 11 月）

在籍学級では、うみがめの浜について説明するペア活動を行った。隣の女の子と海がめの写真を見ながら、「かわいいね。」と微笑んでいた。その後、C 男が説明の文章を読み、隣の子が聞いてくれた。優しい女の子に関わってもらうのは良い方法だ。

事例 16 と事例 17 は、①日本語指導を行っている時、児童とのやり取りの中で実態を捉えて、今、何が必要かを考える支援である。事例 16 は、A 子が作文をスピーチする時に、自発的に具体物を持参して発表の工夫をする場面である。みんなに伝わりやすいように自らアイディアを出し、それを日本語学級の友だちの前で練習することにより、自信をつけることにつながったと言える。続いて、事例 17 は、C 男が国語の物語読み、劇にしたいと

いう場面である。筆者は「プリントをやりたかったがC男たちの気持ちを尊重した。」とあるように、在籍学級の授業進度と一致させるため授業計画通りに進みたかった気持ちが記録されている。しかし、「劇をやりたい。」というC男の発言、今まで「劇化」という身体を使った動作活動を通して内容の理解をはかってきたことが効果的だったことも意味している。そのため、児童の実態を考慮して、思考と学習を関連づける活動を優先させている。いずれの3つの事例も、児童が一步一步自分の力で進もうとしている姿を受け止め、自信をつけさせる支援といえる。

次に、事例18から事例21は、友だちや他の先生との関わりを多くもたせる取り組みであった。A子と日本語教室の友だち、職員室の先生方、特別支援の先生、C男とクラスの女子というように多くの関わりが見られた。特に、事例18と事例19は、A子が同じ学年で同じ日本語レベルだったペルーの男子との関わりの一場面である。在籍学級にいる時は、A子は自分が一番日本語も勉強もできないという自信の無さを感じられた。しかし、同じような境遇にあるJSL児童の友だちの存在は、心を許せる相手でもあり、ライバルでもあった。二人で言い合いをしながらも、競い合い、学習の意欲を高めていたといえよう。事例21は、C男が学級の女の子とやりとりをする場面である。矢崎（2004）は、「日本人児童と良好な友好関係（＝教室内ネットワーク）が形成されていけば、日本語の習得に限らず、外国人児童の情緒の安定や学力の向上にも結びついていくものと考えられる⁹⁶」。と述べているように、学習の場面においても、JSL児童が学級の友達と有効な関係が築けるよう声かけをすることが重要である。

1-4 指導者の変容

指導のポイント

ク）視覚情報としての文字を限定する。

黒板の情報は必要最低限に絞ったり、横書き表記の母語を持つJSL児童がいる学級ではできるだけ縦書きは少なくする、など視覚情報の配慮が必要である。

ケ）口頭で同音異義語を使う時は、文字でも確認する。（聴覚情報と視覚情報の一致。）

コ）説明する時は、子どもが知っている言葉を使い、常に理解したかどうか確認する

サ）課題の提示を明確にし、課題を理解できたかどうか確認する。

シ）特別支援教育のアドバイスを取り入れる。

ス）未修得の学習を判断し、ポイントを絞って習得できるよう支援用具を取り入れる。

○事例22：B子（5年8月）※第2章第2節より

（B子に漢字テストの課題を出したが機械的に漢字を書き取ることが、B子の学びにとって有効だったかどうか自問自答する筆者。）

学習者だけが変容するのではなく、教師自身もJSL児童と接すること、ボランティアや専門家など周りとの関わり合いによって変容していく。教材中心に陥らない

よう、児童中心アプローチの学習を構築していくよう意識が変わった出来事であった。

○事例 23：A 子（エジプト 5 年生 3 月）

2 桁の割り算で、商の見当をつけることができたが、 $15 \div 4$ 、 $4 + 7$ という計算で思考が止まり、泣き出した。特別支援の先生に、どのように指導したらよいか聞くと、「目から入る情報が多すぎて、どこからやればよいか分からなくなっているのではないか。筆算のわきに、補助計算を書き出す方法で取り組んでは。」というアドバイスもらった。そのようにやってみると、理解できた。

○事例 24：A 子（6 年生 5 月）

図形分野で平行、台形、平行四辺形を学習した。普通の三角定規が一枚で、もう一枚はキャラクターが書かれた三角定規だったため、使いにくかった。日本語教室にある物を貸して、直角の部分が分かりやすいように赤いシールをはると、使いやすいようだ。

1-1 から 1-3 まで、JSL 児童に対して行った様々な支援について理解してきた。ここでは、児童への支援という視点とは異なる視座を述べる。このことは、本章の第 2 節とも関連するが、筆者が JSL 児童と関わり合いをもつことで、筆者自身の教育に対する考えが少しずつ変容していったことが記録から分析できたためである。この後の第 2 節では、筆者が担任と関わることで担任教師の見方も変容したことを考察するが、その前の段階として、筆者の変容を示すことが必要であると考えた。

事例 22 は、まさしく筆者が変容したタイミングが記録されている。第 2 章第 4 節を振り返ると、筆者はよかれと思って日本人児童に対する指導と同様の方法を持ちいて、B 子に漢字学習を課していた。しかし、児童中心のアプローチの大切さに気づいたことで意識が変わったことが描かれていた。この後、スペイン語と日本語の語彙カード学習や、インターネットでスペイン語を用いるなど、B 子の母語を活動に取り入れることを試案した。事例 23 は A 子に算数を指導する過程で、筆者自身も指導方法に悩み、特別支援担当に相談したことが分かる。先の事例 20 で、特別支援担当が A 子に算数を教えると、「簡単」とにこにこしていたケースが見られたが、A 子の支援を通して自分自身の教育技術が浅いことを実感する。そのため、一人で背負わずに、色々な方法を学ぼうという姿勢が変わったのである。その結果、事例 24 の三角定規の直角の部分に、筆者が赤いシールをはることで A 子の視覚と思考を一致させるような工夫をする姿勢が見られた。しかし、ある方法が、すべての児童に合うわけではなく、児童の実態に即した児童中心のアプローチをとることが重要であることを忘れてはいけない。

1-5 支援による学習効果と評価

本節では、児童によりそう支援を行うために、ことばの負担軽減、経験や具体的活動とことばの統合、児童中心主義アプローチ、指導者の変容に関する様々な事例を見てきた。これらの事例から、学習の効果はどのようなものであったかを評価することが重要である。

授業の理解に関わる児童の特性は認知面と情意面に二分して考えることができる。認知面では学習内容とことばの統合、情意面では意欲づけが重要な特性である。このことから、本節の事例をことばによる知識の獲得と、意欲づけの観点から分析する。

まず、学習内容とことばに関して述べる。事例1の絵本、事例2の歴史学習における資料集や、事例3の文章と写真の一致、事例4のアニメーション教材などは、どれもビジュアル教材の活用であり、JSL 児童の学習理解に大変効果的であったことが児童の行動から読み取れる。また、事例8から事例15は課外活動、日本文化体験、学校行事との関連、遊び、社会科見学など、JSL 児童が実際に五感を使った活動内容である。活動とことばを結びつけることで知識の獲得に至った。ただし、教師は何の目的もなく体験的学習を取り入れるのではなく、学習課題を明確化し、活動の中に言語活動を位置づけ、教師が多くことばを投げかけ JSL 児童からことばを引き出すことが必要である。さらに、事例5から事例7では児童の母語を取り入れた学習活動が示されている。母語を取り入れることは JSL 児童の学習理解に有益だということは第2章でも述べたが、指導者が JSL 児童の母語を話すことができなくても、辞書やインターネットの導入が可能である。特に入国時に母語の読み書き能力が高い児童は、辞書やインターネットなどを活用することが望まれる。

つぎに、意欲づけに関して述べる。事例16から事例21では、児童中心主義アプローチにもとづく支援が見られた。JSL 児童は、学級の友だちや日本語教室での JSL 児童同士の関わり合い、担任教師や担任以外の教師達との関わりにより、学習に対する意欲の高まりが見られ効果を上げていた。JSL 児童にとって日本語を使うということは、勉強を理解することよりも、友だちや先生のような周囲の人々とコミュニケーションをとる楽しさを感じることが第一義である。学校は学びを目的とした共同体であるため、学びの中でことばを用いることが中心的活動になる。ただし、学びの過程でことばを使うことによって自己を肯定される場面をたくさん作り出すことが肝心である。それら経験が、彼らの日本語使用に対する意欲を高めることにつながるからである。

二つの視点から JSL 児童の学習支援を理解した。ここで、支援のあり方を考えるために、実践を振り返り、評価する重要性を述べたい。第2章でも明らかにされたように、JSL 児童のことばと文化的背景を理解することが大切であった。事例1、事例2、事例3は児童のもつ日本語や母語の語彙を把握した点、また事例16から事例21の事例は、筆記テストのような目に見える尺度ではなく児童の意欲の高まりを捉えた点において評価できる。このように、実践結果を次の実践に生かすためにも、児童ができたこと、その時発せられたことば、さらには態度・意欲を記録し、教師の自己実践評価に反映させることを目指すべきである。

しかし、これらの事例から課題を検討することも忘れてはならない。以下に、課題を3点あげる。第1に、社会科の教科指導におけることばと内容の統合についてである。事例2では、ビジュアル教材を取り入れ児童の思考の流れに沿うことに成功はしているが、1時間の取り出し授業の中で、語彙確認から学習理解と定着を図ることは容易ではなかった。ペルーのB子やエジプトのE子のように、日本語語彙が豊富になってきているJSL児童には可能であっても、漢字の習得が不十分な児童は他の工夫が必要である。母語で書かれた教材やライト教材（容易な日本語で書き換えたもの）を用いるなど、さらに検討が必要である。また、事例23、事例24で示されたような特別支援教育の方法を取り入れることも有効であった。しかし、教師に特別支援に関する知識や指導経験がないと、児童のつまづきを見逃すことになりかねない。今後、特別支援教育の方法論も応用しながら効果的な実践を積み重ねることが望まれる。

第2節 担任教師の意識変容

2-1 本節の研究課題

川口（2005）が、「外国人児童生徒が日本語で教科学習の理解に必要な要因をどう捉えているのかに、担任教師と日本語教室担当教師では意識の差がある。教師間に意識の差があることをお互いに認識し合い、その意識の差がどうして生じるのかを考えることによって、教師間の溝をなくし外国人児童生徒への指導に学校全体として取り組むことができるようになる。」⁹⁷と主張するように、担任教師と日本語指導担当者との連携は非常に重要な要素である。そのため、担任教師と日本語指導担当者との関係のあり方に焦点を当てていく。坪田（2010）⁹⁸は担任教師と母語通訳サポーターの連携について論じたが、母語通訳サポーターは学校外部からによる支援者であり、担任教師との接触回数は少ないと考えられる。一方、日本語指導担当者は学校に在籍し、学校の事情も理解しているため、JSL児童と直接関わることができ担任との情報交換もいつでもできる存在である。つまり、教育実践者でありながら、外国人児童研究を共同で実践できる関係である。

また、日本語指導は、初期適応と教科学習、日本語教室と在籍学級のように、学習の場面として個別の課題と考えられてきた。JSL児童言語能力の発達を支援するためには、学校教育全体を通して一貫性のある指導体制で取り組むことが重要である。

研究課題1：担任教師が日本語指導担当と情報交換を行い、自身の実践を語ることによって、どのように変化し支援に生かそうとしているのか。連携を通してどのような変容が生じるか。以上の2点について明らかにする。

2-2 教師のプロフィール

調査協力者は、A小学校でE子を担任した教師4名である。年代は30代、40代と教師経

験が10年以上の教師が多く、A小学校に配属されて初めて外国人児童を担当した教師が多かった。以下の担任教師とのプロフィール表を参照して頂きたい⁹⁹。

表 5－1 E子の担任教師の基本プロフィール

児童	学年	担任教諭	性別	年代	教員経験歴
E子	3年	A教諭	女性	40代	16～20年
	4年	B教諭	女性	30代	11～15年
	5年	C教諭	女性	40代	16～20年
	6年	D教諭	女性	30代	6～10年

2－3 JSL 児童のプロフィール

次に JSL 児童の対象者である E 子について述べる。彼女は第 2 章の事例で紹介されたエジプト国籍の A 子の妹であり、以下の理由から対象とした。4 年間と比較的長期にわたって関わり縦断的データが蓄積されていたこと、学年ごとに担任教師が変わったため複数の視点から実態を捉えられたことである。また、ピアジェによれば、中学年にあたる 7～11 歳は具体的操作期の発達段階で、具体的な事柄に関して論理的な思考をすることが始まる時期になる¹⁰⁰。太田(1996)は、とくに非漢字文化圏出身者は、小学校 3 年生の漢字の壁¹⁰¹を越えることができず、結果的には教科の授業についていくことができない状況にあることを指摘している。日本在住歴が長い JSL 児童は、1・2 年生の時は問題がないと見なされていても、中学年を過ぎると教科学習についていけなくなる事例が多く見られる。E 子を指導した期間は論理的思考が始まる時期であり、さらに E 子は非漢字文化圏出身者であったため漢字に苦手意識を持っていた。

E 子は親の仕事の都合で 2 歳の時に来日した。1 年生の 4 月に仙台市の小学校に入学し、週 1 回の日本語支援を受けていた。その後、3 年生の 4 月に茨城県同市 B 小学校に転入し、6 月に A 小学校に転入した。日常会話には問題がなかったが、国語の教科書を読むスピードは遅く、漢字で止まってしまう場面が多かった。黒板、ランドセルなど学校でよく使う語彙は獲得できていたものの、コアラ、オルガン、めだかなど簡単な語彙が分からないことが分かり、言葉カードで語彙を増やす学習を取り入れた。(2008.6.13 記録ノートより。)同時にカタカナや 1・2 年の漢字の復習、音読練習を行った。4 年生では在籍学級での国語の授業に参加できていたため、T.T による学習支援を行った。5 年生になってから「社会科が分からない」という本人からの希望により週 3 時間の社会のうち、3 時間の取り出し指導を行った。下の表 5－2 は、E 子の概略について示したプロフィールである。

表 5-2 JSL児童のプロフィール

児童	国籍	在籍学年	家庭内言語	年齢	入国年齢と転入前の学歴	母語理解	日本語理解
E子 女	エジプト	3～6年	両親－ アラビア語 姉妹－ アラビア語、 日本語	12歳 (調査時)	1才の時に来日したが日本の幼稚園には通っていない。他県の小学校に入学し、A小学校には3年生の6月に転入した。	○ 「話す」ことができる。アラビア語の読み書きはできない。	○ 会話は十分なレベルである。

2-4 研究方法

本研究では、外国人児童の学習活動と言語能力を教師がどのように捉えるのかを明らかにするために、E子とE子に関わる教師について、学校生活の様相を参与観察した。日本語教室での取り出しの時間や在籍学級での学習の様子を毎日記録し、観察記録としてフィールドノートに蓄積した。主要な資料として、担任教師との情報交換のために用いた指導記録ファイルの情報と、担任教師とのインフォーマルインタビューをフィールドノートに記録したものを主なデータとして用いた。

JSL 児童の多くは、母語と日本語が話せるバイリンガルである。(なかには、3ヶ国語以上の言語を操るセミリンガルの児童もいる。) 彼らが学習をする時、母語を使って考えているのか、日本語を使って考えているのかという点に関しては、日本人教師から見えにくい。序章の調査フィールドでも述べたように、JSL 児童の母語が理解できる教師がいないため、JSL 児童の学習の実態は「日本語」の部分で判断されてしまう。

さらに、担任教師は、学級で全体の児童を指導しなければならないため、JSL 児童個人が獲得している「日本語」についても、すべてが見えているというわけではない。そのため、彼らを個別に指導し、学習の様子を細かく観察している日本語指導担当者との連携が重要である。在籍学級担任は、JSL 児童の学習についてどのように見ているのか、また日本語指導担当者との連携を通して、支援がどのように変容していくのかを明らかにする。

2-5 結果

①3年生 担任教諭：A 教諭

E子は6月にA小学校に転入した。それまでも2回の転校歴があるため、学びの途切れがあることが予想された。会話は理解できているようだったが、当初は緊張からか笑顔が見られなかった。新しい環境に慣れさせ学習の様子を見ながら支援を進めた。日本語教室での学習は週3回、国語の時間に取り出し指導¹⁰²を行った。

○事例1

カタカナの言葉しりとりをしましたが、イヌ、コアラ、オルガン、メダカなどの単語が分からず、しりとりができませんでした。(日本語指導)



（この報告を受けて）話を聞くことはよく分かっている感じがします。教室ではなかなか自分から話すことができません。友達とにこにこ話しているのも見るとホッとします。A教諭（2008. 6）

○事例 2

社会の時間の発表では、黒板の漢字が読めずに涙ぐみましたが、泣かずに発表できました。A教諭（2008. 10）

○事例 3

理科のテストでは問題文の意味が理解できていない間違いが見られました。算数では、正方形、長方形の名前の区別ができていないようでした。A教諭（2008. 12）

○事例 4

社会のテストでは、問題文の意味が分からない部分があったので、声に出して読み分かりやすい言い方に直してあげました。その後、スラスラと解けていたので理解していたようです。A教諭（2009. 3）

② 4 年生 担任教諭：B教諭

4 年生になると担任が変わり、日本語教室への取り出し時間が減り国語 1 時間のみとなった。一学期の指導記録は日本語指導担当の記述のみで、担任教師からの記録はほとんど見られなかった。また、「総合学習の補助に入っていただきありがとうございました。あとは朝自習での完成を目指します。次の単元もグループ活動になります。B教諭（2009. 12）」、「社会科の都道府県については、できなかった地方ごとに再テストするので、たまに日本語教室でも問題を出してみてください。B教諭（2010. 1）」とあるように、B教諭の意識の変化は記述からは見られなかった。

③ 5 年生 担任教諭：C教諭

E 子本人から「国語は分かってきたけど、社会科が難しい。」という訴えがあり、5 年次 4 月当初は国語の 1 時間を取り出し指導にあてる計画であったが、社会科 3 時間の取り出し指導に切り替えた。

○事例 5 【5 年社会】

（在籍学級での社会科授業 T.T として観察した様子を報告）カンソウ（乾燥）を「感想」のことだと理解していたり、サンチは（産地）「山（山地）のこと？」と授業中に聞いてきたりしていました。同音異義語が難しいようです。（日本語指導）



（この報告を受けて）日本人の子ですら漢字の読み方と意味が一致しないのですから、大変ですよ。少しずつお願いします。C教諭（2010. 4）

○事例 6 【5 年社会】

米作りについて資料集の写真を見ながら、田植えや稲刈りを説明しました。今までお米について家族と話したことがなく、田んぼも目にすることがないために、写真を見て

も米作りの流れが理解できませんでした。去年の5年生が田植えをしている写真があったので、見せながら話をする少しイメージがわいたようです。(2010. 4)

5月の連休中に、〇〇市(近隣の町)フラワーパークに家族で出かけた途中で、田植えを見たと話してくれました。トラクターの様子を細かく説明してくれました。教科書の写真で見る以上に分かりやすかったようです。(日本語指導)

↓

(この報告を受けて)経験と学習が結びついているところが素晴らしいですね。今度、△小学校と田植え体験をやるので実際に体験すると、さらに理解が深まると思います。

C教諭(2010. 5)

○事例7【5年社会】

社会のテスト問題で、20年前とくらべて、生産量が400万トン減った。という質問で「～とくらべて」という文章表現が分からなかったようです。「Aの図は20年前だよ。Bは今だよ。どっちの棒グラフが小さくなっているかな?」と言い換えると、質問の意図が理解できたようです。(日本語指導)

↓

(この報告を受けて)問題の意味を理解するのが困難ですね。言い直してくれて助かりました。C教諭(2010. 6)

○事例8【5年社会】

次の鉄鉱業の学習では、工業、太平洋ベルトなど専門用語がたくさん出てくるのでよろしくお願いします。校外学習で住友金属を見学したおかげで、うめたて地や港についてもよく理解できていました。C教諭(2010. 11)

○事例9【5年社会】

貿易という用語を忘れていたので、前のノートを見直すと「車のところで出てきたね。」と思い出すことができました。E子さんとアラビア語辞書で「貿易」を調べてアラビア文字で書いてみました。ティジャーラという発音でした。E子さんは「このアラビア語の意味は知らなかったけど、お父さんたちの会話によく出てくるよ。」とうれしそうに話していました。(日本語指導)

↓

(この報告を受けて)アラビア語を取り入れることで、いろいろつながるのですね。アラビア語も使いながら楽しく学習できたらいいですね。C教諭(2011. 1)

③6年生 担任教諭：D教諭

○事例10【6年公民単元】

参政権や民主化などの専門用語が全然分からなかったと日本語教室に来て話していたので、学級でまとめたノートを復習しました。分かりやすいように例えを話すと理解できました。(日本語指導)

↓

(この報告を受けて) 例をあげると良いですね。教室でも取り入れてみます。歴史とは違う単語が出てきたので、大変だと思います。D 教諭 (2011. 11)

2-6 分析と考察

(1) 学級での出来事、生活の様子について

4 人の担任教師の記述を見ると、「事例 1 : 話を聞くことはよく分かっている感じがします。教室ではなかなか自分から話すことができません。A 教諭 (2008. 6)」、「事例 2 : 社会科の時間の発表では、黒板の漢字が読めずに涙ぐみましたが、泣かずに発表できました。A 教諭 (2008. 10)」に見られるように、生活面についての記述が多い。

このことから、学級担任は JSL 児童の生活の様子を特に注目していることが伺える。しかし、記述の中に、「～できた。」と「できなかった。」という表現があるように、JSL 児童の行動については、日本人児童と同じ基準で判断している。さらに、行動についての視点は、「話すこと」、「聞くこと」、「行動できていること」のように、目に見えて判断できるものについてであった。

(2) JSL 児童のことばのつまずきに気づき、学習の内容の記述が増えてくる

日本語教師との情報交換を通して、学級担任が E 子のつまずきに気がつくようになる段階である。C 教諭による「事例 5 : 日本人の子ですら漢字の読み方と意味が一致しないのですから、大変ですよ。少しずつお願いします。C 教諭 (2010. 4)」、「事例 7 : 問題の意味を理解するのが困難ですね。言い直してくれて助かりました。C 教諭 (2010. 6)」の文章からも、E 子の何がつまずきで、学習の中でどんな点を難しいと感じているかについて理解し、共感している様子が分かる。

また、「事例 3 : 理科のテストでは問題文の意味が理解できていない間違いが見られました。算数では、正方形、長方形の名前の区別ができていないようでした。A 教諭 (2008. 12)」や、「事例 8 : 校外学習で住友金属工業を見学したおかげで、うめたて地や港についてもよく理解できていました。C 教諭 (2010. 11)」に見られるように、E 子が理解できたことについての記述が見られるようになった。後のインフォーマルインタビューから、「理解できた。」という判断基準は、E 子書いている文章や発言からだということも分かった。つまり、教師達は、E 子のつまずきが「熟語」、「専門用語」、「文章理解」、「日本での体験が少ないこと」にあるようだということがイメージできてきたため、E 子の発言や表現に留意するようになってきたと言える。ただし、E 子は日本語を使って学習しているためのつまずきなのか、母語を使ったら理解できるようになるのか、という思考の部分についての分析は無いため、E 子の「日本語」のある一部分の理解にとどまっている。言い換えれば、教師達は、「JSL 児童は、どこまで分かっている、どこからが分からないのか」についての判断基準を持ち合わせていないためだと考えられる。

事例 9 は、母語についての記述がある。「貿易」という言葉についてのエピソードである。日本語指導担当者も、この場面で E 子には母語であるアラビア語の語彙が少ない、という

ことを認識している。

(3) 授業中での支援

本調査で取り上げた事例の中で、JSL 児童を理解することで、教師がどのように変容したかが伺える段階である。3つの事例を挙げると、「事例4：社会のテストでは、問題文の意味が分からない部分があったので、声に出して読み分かりやすい言い方に直してあげました。A 教諭(2009. 3)」、「事例10：例をあげると良いですね。教室でも取り入れてみます。D 教諭(2011. 11)」とある。A 教諭は、E 子が理解できる文章表現であればテストに答えられると判断し、テストの時間に言い換えによる支援を取り入れている。D 教諭は日本語指導担当との情報交換より、用語を覚えさせるためには、分かりやすく言い換えるなど、具体的な事例を多く取り入れるよう意識したことを意味している。しかし、とくに社会科のような教科学習では、在籍学級での一斉授業では教師の目の行き届かないところもあり、日本語教室での個別指導に頼っているという現状も無視できない。

櫻井(2008)は、JSL 児童が在籍学級への学習参加を目的とするためには、主たる在籍学級の活動そのものこそが、在籍する子ども一人ひとりの目的のために再構築されなければならないと主張している¹⁰³。在籍学級での授業技術の工夫によっては、JSL 児童のみならず誰にでも分かりやすい授業を追求することで、個別指導は段階的に補完的役割となっていくことが理想と言えよう。

2-7 まとめ

本章では、外国人児童の言語能力を教師がどのように捉えて、支援に生かそうとしているかを観察データから見てきた。結果の分析から、以下のことが明らかになった。担任教師は JSL 児童を担当した初期には、児童の行動や文字情報など目で見える部分での評価のみだったが、日本語支援担当との情報交換により、JSL 児童の理解が深まりを見せた。そのことによって、JSL 児童を指導する視点の変化が生じている。

第3節 保護者による支援—学校との関わりに注目して—

3-1 P1（エジプト）A子、E子の保護者

A子とE子の家庭はイスラーム教を信仰している。そのため、男女別学の考えに沿い、学級での座席は男子を隣にしないしてほしい、また、グループ学習では女子児童のみにしてほしい。という要望があった。（2008年4月）また、宗教的なことに関して、日本語教室で開催される七夕会では、子ども達に短冊のお願いごとを書かせないしてほしいという希望（2008年7月）や、宿泊学習でのお祈りの時間の確保、入浴は別で、食事に肉類やゼラチンを入れない配慮をしてほしいという要望があった。（2010年5月）

一番、話し合いに時間をさいた問題は、ラマダン期間が運動会と重なり、子ども達には水分補給をさせないしてほしいという要望であった（2008年9月）。A小学校ではこのような要望は、初めて体験することだったので、管理職や担任、日本語教師は戸惑いを感じていた。ただし、学校職員は異文化体験に困惑するばかりではなく、A子の家庭に対して知る機会があったのも事実である。A子の保護者からはエジプト料理の差し入れがあったり（2008年9月）、校長の提案によりA子の母親によるエジプト料理教室が開かれたり（2009年）した。

他にも、A子が5年生の時に、中学生であった姉の成績が悪かったため、父親が心配して小学校ではどのような学習指導をしているのかを学校に聞きに来たことがあった。日本語指導教室で、取り出し指導などのよる計画的な指導がなされていることを知り、父親は安心していた（2010年7月）。また、一番下の妹がみんなと同じ給食を食べたいと言うので、イスラーム教対応の給食の提供を希望した。（2010年2月）実現に向けて、学級担任や管理職も交えて意見交換が何度も行われた。また、母親は5年生の家庭科のミシン学習において、ミシンボランティアとして参加し、自分の子ども達だけではなく日本人の友達にも教えるなど意欲的に学校活動に参加していた。

学校側からは、2009年に、A子の学習について保護者と何度も情報交換をした。A子の大きな課題は第2章でも述べたように、学習習慣と基礎学力の定着であったため、家庭の協力が欠かせない。母親がアラビア語や英語を使って算数を教えることで、A子がかえって混乱してしまったため、教えるのは止めたという情報を聞き、「教えるのではなくA子によりそって支援してほしい。」という意向を担任教師と何度も伝えた。以下は、個別指導記録にある、その場面についての記述である。

事例1：（2009年7月13日）

宿題を毎日持ってくるのが習慣化されず、2日持ってきては2日忘れるというパターン。母親にも声をかけるよう頼んであるが、母親も2日坊主。

事例2：（2010年2月6日）

昨日、日本語教室と家庭との連絡ノートに宿題を書きそびれてしまったら、（A子は）宿題をやってきていなかった。普段、母親が連絡ノートを見て、声をかけてくれている

ことを実感した。

事例 3 : (2010 年 2 月 22 日)

家庭で、母親が角度の計算問題を見てくれたようで、ノートに丸がついていた。母親の積極的な関わりが感じられる。

初めは、母親もあまり協力的ではなかったが、母親の関与が多くなるにつれ、A 子の学習習慣が定着していったことが分かる。

また、学習だけではなく、A 子や E 子の学校での様子を知るために、また日本の学校の様子を実際に見て理解してもらう機会になればと、日本語教室での季節の行事や、JSL 児童の母親と日本人の母親を対象とした茶話会に招待した。

さらに、2010 年には A 小学校の国際理解のイベントである国際集会に保護者ゲストとして参加して、エジプトのことについて、全校の前でアラビア語によるスピーチを行った。E 子が通訳を行ったが、スピーチを聞いていた教師からは、「アラビア語は、何を言っているか分からなくて音楽を聴いているみたいだった。通訳のありがたさが分かったし、何も分からない言葉の中で勉強している大変さが少し体験できた。」という感想が出た。(2010 年 10 月)

2011 年には、給食メニューの日本語支援ボランティア（詳しくは本章第 4 節参照）が開始し、エジプトの JSL 児童たちは、学級の友達と同じ給食を共有するという楽しみが増え、より楽しく学校生活をおくることができるようになった。(2011 年 5 月) また、A 小学校では男女混合グループによる話し合い活動を積極的に取り入れていた。しかし、保護者がそのやり方に理解を示さなかったため、担任教師もやりにくさを感じていた。男女混合の意図を面談の際に、担任教師と筆者から何度も伝えたり、A 子の保護者が学校での教育活動に対して理解したりすることを通して、男女混合グループで学習を進めることを承諾した。(2011 年 4 月)

3-2 P2 (ペルー) B 子の保護者

B 子の保護者は、子どもたちが A 小学校に転入して来た当初、教室でスペイン語の通訳の補助を行ったり、家庭でテストをする時に通訳をしたりしていた。(2008 年) また、第 2 章の B 子の事例でも見られたように、B 子の漢字学習に対して家族全員で取り組んだ。奉仕作業や家庭科のミシンボランティアに積極的に参加したり、日本語教室の季節の行事や夏休み学習会に参加したりして、他の JSL 児童とも関わりをもった。国際理解集会では、A 子の母親と同じようにペルーの生活について、日本に来ておどろいたことを日本語でスピーチした。(2010 年 10 月)

また、学校の行事ではないが、つくば市国際交流センターで主催された「日本語で話そう (大人の部)」に参加したことを特筆したい。B 子の母親は自分自身も日本語を勉強しなければいけないことを感じ、つくば市の日本語教室で毎週勉強している。その日本語教室

から勧められ、日本語スピーチ大会に参加することになった。一般的な外国人弁論大会とは異なり、「100 万円が当たったらどうしますか？」など、あるテーマについて4人程度の出身国の異なるグループで討論するという内容である。母親はその大会で第2位になった。応援に来ていたB子たちは、母親のチャレンジ精神を間近で感じ、自分たちも勉強をしてもっと日本語がうまくなりたいという意欲を高めた。(2011 年 1 月)

3-3 P3 (中国) C男の保護者

C男の家庭では、父親、兄がC男に学校の勉強を教えている。父親が大学院の研究で忙しい時は、兄が主に面倒をみている。父親は中国語を使って勉強をおしえている。また、中国へ戻った時のためにC男の母語の伸長を考え、中国語サークルに1年間通わせていた。

C男の保護者は、日本語教室があるので日本語の勉強の面では心配していないと語っていた。何かC男に問題があったら家でもやらせるので連絡してほしい、という希望が出たことから、学校での教育に対しても非常に熱心である。

3-4 P4 (ペルー) D男の保護者

D男の父親は、D男の学校の宿題や漢字の勉強を毎日見ている。D男が1年生の時は、漢字のはねやはらいを丁寧に見ていた。学校の勉強で分らないことがあれば、スペイン語で教えている。D男が2年生の時、3月に実施された担任教師との面談で、父親から日本語教室での取り出しを希望する相談があった。家で国語の勉強を見ていて、D男が言葉や意味が分かっていない部分があったためである。家庭ではスペイン語を使って算数を教えているが、日本語を使ってサポートできないので、日本語教室で個別に見てもらいたいという要望が出された。(2010 年 3 月)

D男は日本の保育所に通った経験があり、入学してきた時は日本語に問題がないとされたため、日本語教室での指導は受けていなかった。1年生の時は問題がなくても、学年が上がるにつれ学習参加が困難になる JSL 児童は他にもいたが、担任教師が JSL 児童の授業の様子を見て気づくケースが多い。その後、日本語指導を受けたらどうかと保護者に投げかけ個別指導が行われる。

D男の場合は、学級では問題がないとされていたが、保護者の気づきで保護者から個別指導の希望があった珍しいケースであった。取り出しや日本語指導担当が在籍学級にT.Tとして入り込み、具体的なD男の状況を観察した。どのような点がつまずきの原因になっていて、どのように対応したかについて、経過状況をD男の保護者に面談で伝えた。

親の気づきにより、早い段階でD男のつまずきに気づくことができたため、学習指導計画を考えD男の言葉の育成をサポートすることができことは大変効果的であった。

3-5 まとめ

4人の保護者の事例から、JSL 児童の学習のつまずきを克服するためには、保護者の果

たす役割は重要であることが理解できた。本節のまとめとして、保護者が JSL 児童に行う支援として、5点あげたい。

(1) 保護者が学習を直接教える

P 3 (C 男父)、P 4 (D 男父) のように、母語によって直接的に学習を教えることはもともと効果的である。P 4 の父親は、母語を使って学校の勉強をサポートしていた。その中で、日本語の文章理解に D 男につまずきが見られることを発見し、学校に個別指導を要望する行動に繋がった。

(2) 子どもへの励ましと学習の確認

(1) の保護者が学習を直接教えるためには、保護者の日本語力も必要だということを第 3 章でも述べた。しかし、日本語ができる保護者ばかりではない。本節の事例からは、P 1 (A 子、E 子母親) が子どもへの励ましや宿題・復習の確認を継続することで、子どもの学習に学習習慣が身についたことが分かった。このような保護者の行動は、子どもが「親から見守られている」という自尊心を育てることを促す。また、日本語の内容が分からなくても、子どもが家庭で取り組むことを見守り、実行できた時には褒める行為が大切であった。

(3) 日本語と一緒に勉強する

P 2 (B 子母親) のように子どもと一緒に日本語を勉強する事例があった。B 子の課題に対して、保護者が励ますだけでなく共に取り組むことは B 子にとって大きな励みになったことだろう。保護者が子どもに勉強するように言うことはいくらでもできるが、一緒になって勉強する機会はなかなか無いのではないだろうか。大人が分からないこと、知らないことを子どもに見せることは恥ずかしいものである。しかし、A 子の母親は、自分自身の勉強にもなる、と好意的に受け止めて取り組んだ姿は素晴らしかった。

(4) 保護者自身が日本語を学ぶ姿を見せる

一緒に勉強することにも関連して、B 子の母親自身が日本語を学ぶ姿を子どもたちに示すという行為が見られた。外国語学習にとって一番効果的であることは、「外国語学習の成功体験をモデルとして示す」ことである。子どもたちの一番身近である保護者がそのようなモデルとなることは、子どもたちの意欲向上にも繋がった。

(5) 学校を訪問し、教師と連絡をとることによって子どもの学習状況や学校文化を理解し合う。

P 4 (D 男父親) が D 男の日本語指導を要望したり、P 3 (C 男父親) が学校で分からないことがあればいつでも連絡を下さい、と伝えたりする事例があった。また、P 1 (A 子母親) は、イスラーム教の考えを学校に何度も相談しに来た。学校での子どもの様子を身近で見ている担任や日本語教師と密に連絡を取り合うことは、教育の基本で重要であるが、外国人の親は言葉の問題のためためらってしまうこともあろう。A 小学校の保護者は直接的アクションを多く起こしていたことが大きな特徴である。また、学校側もイベントに招待、文化理解のための企画の参加など、学習だけではなく普段の学校活動にも理解を

もってもらうことが重要である。

以上、保護者が JSL 児童に行う支援について、5 点指摘した。ここでは、保護者から学校への働きかけと、学校から保護者への働きかけが相乗効果をなすことが理解できた。

その中で、(1) 保護者が学習を直接教える、(2) 子どもへの励ましと学習の確認、(3) 日本語と一緒に勉強する、は直接的支援であり、(4) 保護者自身が日本語を学ぶ姿を見せる、(5) 学校を訪問し、教師と連絡をとることによって子どもの学習状況や学校文化を理解し合う、は間接的支援であると分析できる。直接的でも間接的でも、子どもの教育に対する効果は非常に大きい。

ただし、保護者は自分達の視点から必要と思う時は直接的アクションを起こすが、必要を感じない場合はアクションを起こさないことも念頭におかなければならない。良い相乗効果を促すためにも、JSL 児童の学校での生活を見て必要だと思われる点についてや、JSL 児童の成長面について、学校からどんどん発信していくことが肝心であることをつけ加えておきたい。

第4節 日本語ボランティアの活用

4-1 つくば市における日本語ボランティアの発展

ボランティアの活動は、日本語教育において非常に大きな役割を果たしている。具体的には、外国人が多い地域で取り組まれている来日まもない児童に対する初級日本語指導や母語通訳の支援や、静岡県浜松市で実施されているポルトガル語、スペイン語、ベトナム語の母語指導ボランティアなどがある¹⁰⁴。

本節では、つくば市内の小中学校で活動している日本語ボランティアグループと、A 小学校における日本語ボランティアの活動について述べる。つくば市には外国人研究者や留学生が多く生活しているが、多くは家族を同伴して来日する。そのため、つくば市の小学校に転入する JSL 児童は研究者や留学生の子ども達が多く、親の仕事や学業が終わると母国や他の国に移動する。滞在期間も 1、2 年、長くて 5 年と短期滞在が多いことも、つくば市に来る外国人の特徴である。

さらに、つくば市には海外で生活したことのある人が多く、中には外国語が堪能な人もいる。それ以上に、自分たちが外国暮らしで苦労した体験があったり、子どもを海外の学校に通わせたりしたことがあるため、外国から来た子ども達が身近に感じられるのである。このような背景から、1985 年につくば市の 2 つの小学校で、有志による日本語ボランティアの活動が始まった。現在、6 つのボランティアグループが活動している¹⁰⁵。それらのグループは、それぞれの学校でそれぞれの事情のもとに発生し活動してきたが、情報交換の必要性を感じ、1989 年から「つくばインターナショナルグループ」ネットワークが結ばれた。つくばインターナショナルグループは、小・中学校で教える 6 つのグループと、筑波

大の留学生とその家族に日本語を教えるグループで構成されている¹⁰⁶。地域の住民によって自発的に活動が始められたことは、他の都市ではあまり例がない、つくば市の大きな特質である。

日本語指導ボランティアの具体的な活動を理解するため、つくばインターナショナルグループの中の一団体である「風の会」について説明する。活動内容は、ボランティアメンバーが学校を訪問し、担当の JSL 児童生徒を取り出しで指導している。主に、来日まもない JSL 児童生徒に初級日本語を教える場合が多いが、保護者に日本語を教えたり、学校から配付される手紙の翻訳も行ったりする。さらに、ボランティアメンバーの勉強会として、JSL 児童生徒の読解力を伸ばすための教材開発も積極的に行っている¹⁰⁷。

活動が始まった当初は、学校側も JSL 児童生徒の受け入れに慣れていなく、子ども達のために教育環境を整えようという土壌が根付いていなかった。近年、外国人の増加につれて、日本語教室が設立されたり、日本語加配教員が置かれたり、教育環境は整ってきた。教育委員会のような公の機関とボランティアが連携する場面も増えたことが分かった。1980 年代から比べると、つくば市における日本語教育は大きく動いている。一方で、学校側が JSL 児童生徒の日本語指導をボランティアに任せきりにしている。日本語ボランティアのメンバーから、学校側の教育方針や指導計画を具体的に示してほしい、という指摘も聞かれた。本来は学校が主体となり、JSL 児童の受け入れ指導から、日本語、教科指導まで計画をたてて指導にあたるべきである。しかし、日本語ボランティアのきめ細やかな活動に、学校側が依存している実態が見える。JSL 児童生徒の受け皿である学校と、ボランティアが互いに協力し合って、子ども達のためのよりよい環境を用意することが重要である。

4-2 A 小学校における日本語ボランティアの活動

A 小学校では 2000 年代後半から JSL 児童生徒が増加したことに加えて、PTA による自主活動（絵本の読み聞かせボランティア、行事ボランティア）が活発化された。そのため、PTA から、日本語ボランティアを立ち上げてはどうかという声が上がった。新しく JSL 児童が転入して来た時のために、初級日本語を教えるボランティア活動の必要性が問われた。活動を始めるにあたって、A 小学校の卒業生の保護者が中心メンバーとなり、2010 年に、現在在籍している日本人児童の保護者にボランティアメンバーの募集を呼びかけた。日本語ボランティアとしての形はできあがった。

2010 年の時点では、初級日本語が必要な来日間もない生徒が転入してこなかったこともあり、学校側から、現在いる JSL 児童に対する教科学習の日本語の補助をしてほしいという希望が出された。日本語指導担当が JSL 児童の主要教科である国語・算数の教科指導を行っているが、手が届いていない理科の時間に「入り込み」の形で日本語補助のボランティアの必要性を感じていたからである。しかし、理科のためのボランティアは集まらず、日本語指導に関わる具体的なボランティア活動は実施されなかった。

2010 年に入り、A 子の家庭から今まで給食は弁当持参だったが、クラスの友だちと同じ

ように給食を食べさせたい、という希望が出た。しかし、つくば市にはイスラム教に対応する給食メニューは作っていない、現行の給食を子どもに食べさせるには、肉類やゼラチン、調味料として日本酒が使用されていることが問題となった。A子の保護者と相談を重ねた結果、給食を作っているつくば市の給食センターから給食の材料として使われている詳しい成分表をもらうことにした。そして、食べてはいけない食材が入っていないかチェックし、その日に出された給食メニューの中で何が食べられて、何が食べてはいけないものかを明確にすることが必要とされた。しかし、日本語の読み書きができないA子の保護者には、成分表に表されている情報は非常に細かく、専門的な言葉が多くあり、大きな壁となることが予想された。将来的に、日本語の情報ややり方に慣れて、A子の保護者が一人で確認できるようになるまでの、日本語補助ボランティアが必要であった。

A子の保護者の給食表チェックに関わる日本語ボランティアを呼びかけると、4名が参加してくれることになった。その後、活動計画が決められ、A子の保護者につき添う形で円滑に活動は動いていった。

また、日本語ボランティアとは異なるが、A小学校で以前から活発に行われていた保護者による絵本の読み聞かせ活動のメンバーに、中国語を話せる方がいた。中国人のC男に対して、中国語による読み聞かせを実現することはできないか筆者から希望を出した。ボランティアのリーダーの方とメンバーの方が快く引き受けて下さり、C男を含めた2人の中国人児童に対して、中国の絵本を使った中国語の読み聞かせが実現された。活動は、2010年に2回行われた。C男は、家庭では、中国の絵本を保護者に読んでもらう機会がなかなかなかったので、とても喜びいつも集中して話に耳を傾けていた。読み聞かせが終わった後は、中国語で内容を確認したり、C男から質問したりする場面も見られた。

4-3 まとめ

以上、つくば市における日本語ボランティアグループの事例と、A小学校でのボランティア活動の事例を確認した。これらの事例から、示唆される重要な課題を2点述べたい。

つくば市では、JSL 児童の日本語指導における問題をボランティアの自主的な活動によって克服してきた経緯がある。裏返せば、多くの JSL 児童の保護者が研究者や留学生であり教育に熱心だったことに加え、日本語ボランティアの努力によって、JSL 児童の問題は大きく表面化されなかった。きわめて特異な例であるため、他の地域の問題と比較はできない。

しかし、一つ目の課題として、ボランティアと学校との連携を促進する事をあげることができる。学校がボランティアに JSL 児童生徒に対する支援を依存する傾向があること、また、学校の要求とボランティア活動者のやりたい活動とのずれも見られた。ボランティア活動が JSL 児童生徒の学習環境をよりよくするために、ボランティアと学校が情報交換を図り、教育方針を共有して実践することが重要である。

二つ目の課題は母語教育の推進である。つくば市における JSL 児童の母語教育は、JSL

児童の保護者、地域の母語サークルが担ってきた。しかし、保護者が母語教育に無関心であったり、時間の制約があったり、全ての JSL 児童が十分な母語教育を受けているわけではない。A 小学校での母語による読み聞かせの実践は、PTA の協力による良い例であるが、エジプト人児童やペルー人児童には、協力者がいないため行われていない。各学校によって在籍している JSL 児童の母語は異なり、学校がそれぞれに対応して支援をしていくのは現実的には無理がある。そのため、JSL 児童生徒の母語教育は、地域の教育委員会や国際交流センターなどの公的機関が主導となり、ボランティアの協力や理解を得て、推進していくシステム作りが望まれる。

-
- ⁸⁹ 新倉涼子「外国人児童・生徒の受け入れに関わる教師の意識」『千葉大学教育実践研究』第 9 号、千葉大学教育学部、2002 年、221－229 頁。
- ⁹⁰ Cummins, J. “Bilingualism and special Education: Issues in Assessment and Pedagogy.” *Multilingual Matters*, 1984, pp.139.
- ⁹¹ 無藤隆、市川伸一編著『学校教育の心理学』、学文社、1998 年、22 頁。
- ⁹² Beck, I.&McKeown, M. Conditions of vocabulary acquisition. In Barr,R. et al.(Eds.) *Handbook of Reading Research*, Vol. II LEA.1996, Pp.789-814.
- ⁹³ Graesser, A .C., Singer, M.,& Trabasso, T. Constructing inferences during narrative comprehension. *Psychological Review*.101, 1994, pp.371-395.
- ⁹⁴ 北俊夫・他「新しい社会 6 上」東京書籍、2010 年。
- ⁹⁵ 前掲書、Cummins, J. 、1984.
- ⁹⁶ 矢崎満夫「外国人児童生徒と日本人児童とのインターアクションのための日本語支援—教室内ネットワーク形成をめざしたソーシャルスキル学習の試み—」『日本語教育』120 号、2004 年、103－112 頁。
- ⁹⁷ 川口直巳「在日外国人児童の学業達成に関わる要因の理解—教師へのアンケートによる調査を通して—」『異文化間教育』27 号、異文化間教育学会（アカデミア出版会）、75－2008 年、86 頁。
- ⁹⁸ 坪田光平「外国人児童生徒に対する教師の認識枠組みをいかに捉えるか—母語支援サポーターのストラテジーに着目して—」日本社会学大会発表要旨集（62）2010 年、154－155 頁。
- ⁹⁹ 関係者である 4 人の教師から、指導記録ファイルやインフォーマルインタビュー記録データについて、承諾を得て情報を扱った。また、プライバシーに配慮してすべて仮名とした。
- ¹⁰⁰ 高橋道子・藤崎真知代・仲真紀子・野田幸江『子どもの発達心理学』新曜社、1993 年、162 頁。
- ¹⁰¹ 太田によると、3 年生以上の漢字を習得できる子どもはごくまれである。その理由としては、抽象的な意味をもつ漢字の増加が考えられる。太田晴雄「日本語教育と母語教

育—ニューカマー外国人の子どもの教育課題—」『外国人労働者から市民へ：地域社会の視点と課題から』有斐閣、1996年、123-143頁。

- ¹⁰² 日本語指導では、JSL 児童の発達段階や日本語力に合わせて様々な方法で支援している。取り出し指導とは、在籍学級ではない日本語教室で行われるマンツーマン指導である。
- ¹⁰³ 櫻井千穂「外国人児童の学びを促す在籍学級のあり方—母語力と日本語力の伸長を目指して—」『母語・継承語・バイリンガル教育研究』4号、母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会、2008年、1-26頁。
- ¹⁰⁴ 浜松市教育委員会「外国につながる子どもの支援」浜松市教育委員会ホームページ、<http://www.city.hamamatsu.shizuoka.jp/kyoiku/kyoiku/gaikoku/index.html> (2014年11月24日取得)。
- ¹⁰⁵ 2014年11月13日つくばインターナショナルグループ会員からの聞き取りによる。
- ¹⁰⁶ つくばインターナショナルグループ(TIG) 学校部『Welcome to 日本語教室—外国から来た子どもたちに日本語を教えるボランティア—』明石書店、2003年。
- ¹⁰⁷ 吉田麻子「外国人児童・生徒の読解～教材の試作を振り返って～」実践シェアの会第5回報告会資料、2002年、215-222頁。

第6章 カナダ・アルバータ州エドモントン市における ESL (English for a Second Language) 教育

第1節 本章の先行研究と研究課題

1-1 先行研究

伝統的な移民国家と言われるオーストラリア、カナダ、ニュージーランド、アメリカ合衆国は、家族での移民の支援や措置が行われ、他国と比較すれば移民として比較的、移住をしやすい制度が整えられている。中でも、オーストラリア、ニュージーランド、カナダは、就労やその他の理由で入国してくる移民が多い。ゆえに家族単位でやってくる移民に対してどのように教育を提供するのかが国の将来にも関わっている。とりわけ、カナダは世界各地から移民してきた多様な民族を抱えながらも、各民族の文化を尊重しつつ国民統合を図っている国家である。2011年カナダ国勢調査によると、カナダの国民人口の20.6%が移民であった。さらに、2031年までに、カナダ人の4人に1人はカナダ国外での生まれになると予想されている¹⁰⁸。文化的・言語的多様性はさらに増加し続けるであろう。

OECDはPISA学力調査において、2006年から移民の子どもの学力問題を分析する項目に加えた。数学的リテラシー、読解リテラシー、科学リテラシーの分野を分析した結果、カナダはネイティブの子どもと移民1世の子ども（2世）の学力差が他の国と比べて圧倒的に差が少なく、さらには2世の子ども（3世）においてはネイティブの子どもを上回る興味深いデータが出ている¹⁰⁹。この背景には、高い教育を受けた裕福層を受け入れた政策の転換にあると考えられる。カナダにおける移民受け入れは、1967年から年齢、学年、語学力などを点数化し、最高110点で70点以上の外国人を受け入れるポイント制が導入された¹¹⁰。つまり、入国時から学歴が高く、移民は教育達成の中で見ても高い数値を示していることがうかがえる。PISAにおける調査対象者は15歳のみであるため、小学生から高校生までの一般的なデータとして捉えることはできないが、他のOECD加盟国と比較してもカナダの国家政策は多文化主義の尊重に向かっていると言えよう。

カナダでは、1971年に世界に先駆けて連邦政府が多文化主義政策を宣言した。それまでの政策は、異質の文化を否定することでカナダの主流文化であったアングロサクソン系文化へ同化しようとするものであったが、文化的民族的多様性を積極的に肯定した。

カナダの多文化主義は、アメリカ合衆国がメルティングポット政策との対比で、国内に存在する様々な民族とその文化を素材として描かれる大きなモザイク、または、サラダボウルと例えられる。多文化主義が成立するためには二つの要件が必要とされる。一つは、一つの国家の中に異なる様々な文化とそれらを保つ民族集団が存在しているという現象、または事実があること。もう一つは、そうした各民族集団の多様な文化を守ることは、その国をより豊かにすることだと見なす価値観が存在するということである。つまり、多文化主義政策とは、様々な文化・民族が存在することがその国にとって有利であるとする考え方を根底とし、その民族的・文化的多様性をより明確にするための方針や具体的な行為

を推進することだと言える。

そして、この多文化主義という国民統合政策の一環として具現化された営みが多文化主義教育である。それは、「文化相対主義」の思想を背景にするもので、「欧米における少数民族の文化を取り入れた多文化カリキュラムの開発を促す」ことを重点に置いている（江淵 1987）¹¹¹。多文化主義教育は、多民族国家において、様々な民族的・文化的背景をもつ児童生徒に、自らの文化への誇りを持ち自他の文化の違いを認め合う意識を作り出す、価値思考的な営みとされる。このような理念に基づき、様々な領域で多文化主義に関連する政策が開発されてきた。移民の社会統合をテーマに調査・研究と政策議論を行う国際的共同プロジェクトもその一つであり、1996 年から移民の教育、移民の子ども・青年問題が優先的政策開発課題の一つとして扱われていている¹¹²。また、学力活用の実態を測り教育効果を検証するため、PISA に参加した生徒の追跡調査を実施し、いち早く調査研究をまとめ発表した¹¹³。このように、国家をあげての移民の教育に関わる研究が積み重ねられているのである。移民の受け入れ経験に乏しい日本はカナダの実績から学ぶべき点が多くある。

1-2 研究課題

本章では、カナダの移民の児童・生徒における第二言語である ESL (English as Second Language) の実践を調査し、移民の児童・生徒が学校や家庭で英語を使って学習する時に、どのような困難を感じているかを検討する。さらに、そのような場面で教員はどのように対処し、その課題を乗り越えているのかを明らかにすることを目的とする。そこで、以下の研究課題を設定した。

研究課題 6-1 : ESL 児童・生徒が学校の学習におけるつまずきはどのような場面があるか。

研究課題 6-2 : エドモントン市の小学校・中学校の教員は ESL 児童・生徒のつまずきに対してどのように対応し指導し、効果をあげているか。

研究課題 6-3 : 外国人児童・生徒に対する考え方を明らかにし、日本と比較する。

第2節 調査概要

2-1 調査期間および調査手続き

調査期間は 2012 年 4 月、2012 年 11 月の 2 度、計 4 週間の滞在による。アルバータ州の州都であるエドモントン市には、京都女子大学と提携を結んでいるアルバータ大学があり、留学生担当職員の方の協力を得て調査協力校を紹介して頂いた。市内で ESL 児童が多く在籍する小学校 1 校と、ELL (English Language Learning) ¹¹⁴クラスがある中学校 1 校の校長・教頭と事前に連絡を取り 4 月に訪問することが実現した。事前調査では質問紙を用意し各校の校長・教頭に調査の許可を得た。

また、小学校と中学校では実際に授業を参観させてもらい、教員と話をする機会を得た。実際に学級の様子見ることで日本の教室風景とは異なる点を感じることができ、カナダの

学校教育に関して抱いてきた疑問に対して教員に答えてもらったので、研究を進める上での視点を固めることに役だった。

カナダでは公立学校で調査を行う際、教育委員会の許可を得なければならないため、予備調査の後、教育委員会に調査目的と倫理規定書の書類を作成して提出した。研究目的が認められた後に、再度、調査協力校と連絡を取り 2012 年 10 月から 11 月にかけて本格調査を実施した。また、教育委員会の調査担当者の方から他の中学校 1 校を紹介して頂き、本格調査の段階では調査協力校が中学校 2 校となった。

小学校では、準備した質問紙を校長と学級担任より、対象の ESL 児童とその保護者に手渡ししてもらい、1 週間後に学級担任まで提出してもらった。対象者は 1 年生から 4 年生までは保護者、5・6 年生は児童本人とした。当初、全学年の児童本人に記入してもらう計画だったが、4 年生までは保護者に回答してもらった方が質問の意図を理解してもらえするという校長先生からのアドバイスを反映した。質問内容は同じもので、児童用・保護者用を作成した。中学校では ELL クラス担任の協力を得て、生徒本人に授業時間内に回答してもらった。また、小学校の教員と中学校 ELL 学級担任教員に質問紙とインタビューによる調査を行った。さらに、エドモントン市教育委員会の ESL 担当者にインタビューを行った。

2-2 調査対象者

(1) 児童・生徒

調査地の概要は序章でも述べた通り、エドモントン市はアルバータ州の中ではカルガリー市に続き、移民を多く受け入れている都市である。2011 年にはアジア圏からの移民が多いことがうかがえる。したがって、英語を母語としない移民にとって、英語を教育する ESL 教育は、移民にとってもカナダ社会にとっても不可欠な課題である。

調査を行った 2012 年 10 月現在、G 小学校は生徒数 306 名（男子 157、女子 149）であり、その内の外国人児童は 60 名であり約 2 割を占める。出身国は一番多い中国 8 名をはじめ、インドやパキスタン等のアジア諸国、サウジアラビアやイラン等の中東諸国、ヨーロッパ諸国と、その数 24 ヶ国に及ぶ。教員は 13 名（男 3、女 10）、出身はカナダ 12 名、中国 1 名である。G 小学校はエドモントン市の中央部に位置しアルバータ大学に近いため、留学生の子どもも多く通う。G 小学校は学級編成に特徴があり、1・2 年生、2・3 年生というように連続する 2 学年の児童が一緒に教室で学ぶ複式学級の形式がとられている。各学年に進級する生徒数の予想変動数や、カナダ北部および農村部からの継続的な人口流出、新しい管轄の創設などの要因により、カナダの初等教育では、異学年の生徒を合同させた異学年混合学級の授業が継続して行われている¹¹⁵。この地区においては、異学年複式学級は保護者からの要望で実現された。

G 小学校で、アンケートが回収できた総数は 24 名であり、学年は表 6-2 の通りである。回収結果では 5 年生が 0 となっているが、もともと該当者である外国人児童の在籍が少な

い学年であった。母語別で見ると、中国語を母語とする児童が一番多く、次いでアジア諸国の言語が並ぶ。この母語別のデータからも G 小学校の教室には様々な文化を持つ児童が学んでいる様子が分かる。滞在年数は3年以上が9人と多く、小学校入学以前からカナダで暮らしている児童も多い。

中学校について説明すると、エドモントン市内には ELL クラスがある中学校が4校あり、D 中学校と J 中学校はその内の2校である。地区によって住民の出身国は様々である。そのため学校 ELL クラスの雰囲気もずいぶん異なっていた。

J 中学校はエドモントン市の北東部に位置し、近年、アフリカ諸国や中東諸国出身者が多く在住している地域である。生徒数 453 人（男子 213、女子 240）、全生徒の出身国についてのデータは得られなかったが、本研究で調査対象とした生徒は ELL クラスに在籍する生徒 26 名である。また、教員数は 20 名（男 7、女 13）である。

D 中学校はエドモントン市の南に位置し、アジア諸国とアラブ諸国の住民が比較的多い地区である。生徒数 464 名（男子 240、女子 224）、同じく全生徒の出身国についてのデータは不明であるが、調査対象者の ELL クラスの在籍生徒は 15 名である。教員数 25 名（男 13、女性 12）である。教員の出身はカナダ 13 名、アイルランド 1 名、ケニア 1 名である。

以下に、3 校の調査対象人数（表 6－1）、G 小学校の児童については（表 6－2）、（表 6－3）、（表 6－4）、D 中学校と J 中学校の ESL 生徒については（表 6－5）、（表 6－6）、（表 6－7）に示す。

表 6－1 各学校の調査対象人数

中学校	D 中学校	J 中学校	中学校の合計
人数	15 名	24 名	39 名
小学校	G 小学校		G 小学校の合計
	親（1～4 年生）	児童（5・6 年生）	（親・児童）
人数	10 名	14 名	24 名

①G 小学校の ESL 児童について

表 6－2 G 小学校でのアンケート回収人数

学年	人数
1 年	3
2 年	5
3 年	4
4 年	2
5 年	0
6 年	10
合計	24

表 6－4 母語別人数と子どもの過程での使用言語

言語	人数
中国語	6
アラビア語	2
韓国語	2
ヒンディ語	2
セルビア語	2
ペルシャ語	2
タガログ語	2
デンマーク語	1
ネパール語	1
ハビシヤ語	1
ベンガル語	1
スペイン語	1
ドイツ語	1

表 6－3 児童のカナダ滞在年数

期間	人数
1 年未満	4
1～2 年未満	6
2～3 年未満	5
3 年以上	9

②D 中学校、J 中学校 ELL 生徒について

表 6－5 D・J 中学校でのアンケート実施人数

学年	D 中学校	J 中学校	人数
1 年	2	4	6
2 年	9	9	18
3 年	4	11	15
合計	15	24	39

表 6－6 滞在年数

期間	D 中	J 中	合計
1 年未満	7	1	8
1～2 年未満	3	16	19
2～3 年未満	2	6	8
3 年以上	3	1	4
合計	15	24	39

表 6－7 母語別人数と子どもの家庭での使用言語

言語	D 中	J 中	合計
ソマリア語	0	10	10
アラビア語	0	8	8
中国語	3	1	4
韓国語	2	1	3
スペイン語	1	1	2
ネパール語	2	0	2
タガログ語	2	0	2
ソマリア語とエリトリカ語	0	2	2
フィリピノ語	2	0	2
英語	0	1	1
ビザヤ語	1	0	1
パンジャビ語	1	0	1
ペルシャ語	1	0	1
合計	15	24	39

(2) 教員

表 6－8 にもあるように、D 中学校では 1 名、J 中学校では 2 名（主担任 1 名、補助担任 1 名）の合計 3 名に質問紙アンケートをもとに、インタビュー調査を実施した。D 中学校では、教頭や日本語クラスの教員にも話を聞く機会があり、そこで得られた情報も参考とした。

G 小学校では、1 年生から 6 年生までの授業を参観することができた。アンケートとインタビューを行ったのは、ESL 担当¹¹⁶である 6 名であるが、日本語支援ボランティアや学生ボランティア、保護者ボランティアの方々からも貴重な情報を得る事ができた。以下に、質問内容とそれぞれの学校での結果とその考察を述べる。

表 6－8 各学校の調査対象人数

中学校	D 中学校	J 中学校	中学校の合計
人数	1 名	2 名	3 名
小学校	G 小学校		
人数	6 名		

第3節 ESL 児童生徒の学習におけるつまずきの要因

3-1 小学生

表 6-9 母語について

家庭では母語を子どもに教えているか/親に習っているか	全体(名)	低学年(名) (1～3年)	高学年(名) (4～6年)
教えている/習っている	16	11	5
教えていない/習っていない	8	1	7
子どもは母語と英語とではどちらが理解しやすいか			
母語	15	5	10
英語	6	4	2
同じくらい	3	3	0
英語と母語とではどちらの勉強をより強く、子どもに勧めるか / 親に勧められるか			
母語	11	5	6
英語	13	7	6

表6-9について述べる。母語については「家庭では母語を子どもに教えているか/親に習っているか」という質問に対して、16名(全体の66.7%)が「教えている/習っている」と答えた。さらに、1～3年生までの低学年と、4～6までの高学年で分けて分析した結果を見ると、低学年児童に対して家庭でより積極的に母語を教えている/習っている、と言えることができる。

「子どもは母語と英語とではどちらが理解しやすいか」という質問に「同じくらい」とした児童が3名(12.5%)いたが、いずれもカナダ滞在年数が5年、7年、10年と長期に及んでいる。その内、2名はCanadian born(カナダ生まれ)であり幼少期から英語に親しんできたと考えられる。また、「母語」と答えた割合が高かったのは、高学年児童であり、6年生の10人に9人であった。その背景として9名のうち6名は滞在年数が1年未満の、英語初級から中級レベル児童であると思われる。しかし、他の6年生児童については滞在期間も4年以上と長く、母語保持が成功している可能性が高い。

「英語と母語のどちらの勉強をより強く、子どもに勧めるか / 親に勧められるか」では、英語と母語の割合はほぼ半数であった。母語についての質問では、家庭で母語を教えている割合は約7割であったのに対し、英語の勉強の方を強く勧める家庭は半数を上回り、母語の勉強と比べると若干高い割合を示した。低学年と高学年の比較においても高学年の児童で「母語」と答えた割合が幾分か高かった。一方、母語別で比較した結果、中国語を母語とする児童で「英語」と答えた人数が6名中5名と興味深い結果が出た。他の母語の人数がそれぞれ1、2名と少ないので比較することはできないが、中国籍の家族にとっては英語を勉強することが重要と考えられる傾向にあると思われる。

表 6-10 英語学習について

学校での困難な学習課題 (複数回答を可とした)	全体 (名)	低学年 (名) (1～3年)	高学年 (名) (4～6年)
会話	4	1	3
言葉の読み	4	2	2
言葉の書き (語彙、綴り)	6	2	4
難しい言葉の理解	13	5	8
長文の理解	5	2	3
作文・日記などの文章表現	9	3	6
他	4	2	2
無回答	5	1	4
児童が英語を使って家庭で学習する時に困っていること、または親が教える時に困っていること			
特に問題ない	14	6	8
言葉に関すること	9	6	3
その他	1	1	0
家庭における学習のサポート			
読み・書きや文法など言葉に関すること	8	4	4
読書の奨励や勉強を促す言葉がけ	8	0	8
宿題を一緒にやる	5	4	1
算数のトレーニング	1	1	0
英語で話す	2	0	2

表 6-10 について述べる。「学校での困難な学習課題」では、児童は難しい言葉を理解することと、作文のような思考と創作を伴う課題を特に困難を感じていることが分かった。低学年では、どの課題でも全体的に見て困難であると感じている。低学年の児童は、読み書きの基礎的な技能が発達過程にあるため、「話す・聞く・読み・書き」の4技能分野にわたって平均的に力を伸ばすことが必要であることが、このデータからうかがえる。一方、特に高学年は教科学習で専門用語が多く用いられるため、難しい言葉の理解をあげる児童がほとんどだった。

「児童が英語を使って家庭で学習する時に困っていること、または親が教える時に困っていること」の質問に対しては、14名(58.3%)が特に問題はないと答えた。その半数以上は6年児童であり、「分からない言葉は自分で辞書を使って調べる」、「学校でサポートをしてくれるから困っていない」という意見が聞かれた。一方、言葉に関することで問題があると答えた家庭の内の半数が低学年の親であり、彼ら全員が「英語は自分の母語ではないため、子どもに分かりやすい英語で説明しようとしても十分に伝わらないことがある」

と答えていた。

「家庭における学習のサポート」の内容は、言葉に関する意見が多く見られた。具体的には、難しい言葉を教える・聞く、スペルや文法の確認をすることがあげられた。低学年では、子どもに付き添って宿題を手伝う親が多く、次いで、音読など文章を読む作業と一緒にやる親が多く見られた。反対に、6年生は親から勉強をするようにという言葉がけをされたり、色々な本を読むことを親に勧められたりすることにより、自発的に勉強に取り組むことができている実態が見られた。

3-2 中学生

どちらの中学校でも、ELL クラスの教室があり、生徒達は基本的にはその教室で授業を受けている。学校の特徴で触れたように、D 中学校はアジア諸国の生徒が多く、J 中学校は中東諸国、アフリカ諸国の生徒が多い。D 中学校では、新しく移住してくる住民が多く ELL クラスも1年未満の生徒が占める割合が多い。J 中学校では、母語がソマリア語の生徒が多く在籍しており、華やかな民族衣装が印象的であった。さらに、母語は同じであるが、出身国について言及すると、ケニア、エリトリア、イエメン、ソマリア、エチオピアと5カ国から来ていた。

中学生の分析においては、小学校と異なり中学校における就業年数が3年間であり、学年の発達段階に差異があまりないため、学年ごとの分析を行わないものとする。ただし、同じ母語を話す生徒が集まっていること、質問によっては学校ごとに違いが出たため、中学校においてはD 中学校とJ 中学校の二つのデータを用いて説明していく。

表 6-11 母語について

家庭では母語を親に習っているか	全体 (名)	D 中学校(名)	J 中学校(名)
習っている	26	7	19
習っていない	11	6	5
無回答	2	2	0
母語と英語とではどちらが理解しやすいか			
母語	30	12	18
英語	5	3	2
同じくらい	1	0	1
無回答	3	0	3
英語と母語とではどちらの勉強をより強く、親に勧められるか			
母語	18	9	9
英語	21	6	15

表 6-11 について述べる。母語について、「家庭で母語を習っている」生徒は 26 名 (66.7%) であり、J 中学校において 19 名 (48.8%) の結果であった。特に、母語がソマリア語の生徒について見ると 100% が母語を習っていると答えた。彼らの家庭言語は、父親と母親の出身が異なるため両親がソマリア語とエリトリカ語のように 2 言語を話し、生徒が話す言語も 2 言語と答える生徒が見られた。つまり、家庭の中も多言語の環境である。後述する教員のインタビューで明らかになったことで、もともと多言語環境であったため、彼らの英会話を習得するスピードは驚くほど早く、聞き取りや発音も上手である。Cummins が提唱している 3 つの言語能力の側面¹¹⁷について関して考察すると、彼らは母語と英語の両言語において Conversational Fluency(会話の流暢度)が高い状態にあるが、Discrete Language Skill(弁別的言語能力)と Academic Language Proficiency(学習言語能力)は獲得されていない可能性が高い。それは、母国において学校での系統だった読み書きを習っていないことが一因と考えられる。

「英語と母語ではどちらが理解しやすいか」の質問には、7 割以上である 30 名が「母語」と答えている。この結果は小学生と比較すると高い割合となっている。

「英語と母語とではどちらの勉強をより強く、親に勧められるか」では、英語の勉強の方を強くすすめる家庭が半数を上回り、母語の勉強と比べると若干高い割合を示した。「母語」と答えた生徒は 2 校とも同じ割合である。この質問の特徴として、D 中学校のアラビア語を母語とするイラクとイエメンの生徒は、全員「英語」と答えていた。

表 6-12 英語学習について

学校での困難な学習課題 (のべ人数)	全体 (名)	D 中学校(名)	J 中学校(名)
会話	10	4	6
言葉の読み	13	4	9
言葉の書き (語彙、綴り)	11	4	7
難しい言葉の理解	21	10	11
長文の理解	13	4	9
作文・日記などの文章表現	15	6	9
他	17	4	13
無回答	1	1	0
英語を使って家庭で学習する時に困っていること			
特に問題ない	17	8	9
言葉に関すること	12	5	7
その他	2	2	0
家庭における学習のサポート			
読み・書きや文法など言葉に関すること	14	12	2

学校で勉強したことを話す、放課後教室への送迎など日常生活に関すること	9	0	9
宿題の確認や勉強を促す言葉がけ	7	0	7
数学の宿題	3	1	2
特になし	5	2	3
その他	1	0	1

表 6－12 について述べる。生徒が英語を使って家庭で学習する時に困っていること」の質問に対しては、中学生では 17 名（64.1%）が「特に問題はない」と答えた。その理由として、J 中学校では「放課後教室があるため、宿題はそこで担任の先生やボランティアの人が手伝ってくれるから」という意見が多かった。さらに、D 中学校では「分からないところはメモを取っておき、先生や友達、ボランティアに質問する」と答えていた。このことから、放課後教室や仲間の存在が、彼らが安心して学習できる環境を保障していることがうかがえる。一方で、困ったことがあると答えた生徒は、読み書きや難しい言葉、長い文章が読み取れないなど言葉に関することが 12 名（30.8%）あげられた。小学生と比較すると、問題が無いと答えた生徒が多く、中学生になると辞書を使ったり自力解決を試みたりしながら、分からない点については家族や先生に質問するという解決行動を取る生徒が多かった。

また、J 中学校では英語の読み書きに関わることが困難な生徒が多かったが、学校に設置された放課後教室で、問題の解決を図っていた。彼らの親も地域の ESL 教室に通い、英語を学んでいる最中であるため、英語スキルが充分ではなく子どもの勉強を見る事ができない。そのため、親は子どもが宿題を行っているか確認をする、学校で勉強したことを聞く、放課後教室への送り迎えをするなど日常のサポートを行っていることが分かった。

3－3 小学校・中学校の教員への調査より

①小学校の教員

表 6－13 学習のつまずきについて（小学校教員からの意見）

（生徒の学習に対するつまずき 言語に関して）
<ul style="list-style-type: none"> ・語彙や文脈の前後関係を捉えることや、慣用句・熟語の表現が難しい。 ・母語の文字がアルファベットではない母語の児童。 ・特に歴史では、用語や言語が難しく分かりにくい。 ・言語能力の全てが未発達なことによる。
（生徒の学習に対するつまずき 思考言語に関して）
<ul style="list-style-type: none"> ・割り算・かけ算のやり方は分かっているが、その意味や考え方が理解できていない。 ・計算問題はできるが、文章問題や問題解決学習はチャレンジ課題である。 ・表面上の理解に留まっていること。抽象的思考が必要とされる創造的な問題は難しい。

(生徒の学習に対するつまずき 文化に関して)

- ・児童は、カナダでの経験が少ないため、「I ride camel.」という文を書いた ride は horse (馬) にしか使わないというカナダ人であれば当たり前のことが分からない。
- ・学級に異なる文化を持つ児童が多く在籍している。まさに学級が多文化の環境の中で、熱心に学ぶこと、成長することによってうまくインテグレートしていく。
- ・食べ物について気にしていることが時々ある。また、学校生活全般で、仲間と同じような行動ができるように努力している。

表 6-13 について述べる。言語に関するつまずきについて得られた結果から、小学生では Discrete Language Skill(弁別的言語能力)や Academic Language Proficiency(学習言語能力)の獲得が容易ではないことが G 小学校の事例からも認められた。特に低学年児童の場合では、母語においても話す・聞く・読み・書きの全ての言語分野において未発達であることが、第二言語である英語の発達にも影響を与えている。

文化の違いに関するつまずきについては、当初予想していたより、文化に関する事例が多く出てこなかった。その理由は、次の教員の支援についての結果より述べる。昼食は各自がランチボックスを持参しランチルームで食べる形式であるが、自分の弁当が友人とは違うことを気にしたアラブ系児童が食事をしなかった。また、アフリカから来た児童が冬にコートを着ないで外に遊びに行ってしまった。など学校生活に関わるエピソードが聞かれた。小学校段階においては、学校生活全般を通してコミュニケーションや様式などのカナダ流の様式を学んでいる表れである。また、カナダ社会が多文化であり、日本のようにモノカルチャー的ではないため、学校・教室の中にもすでに多文化社会が存在していると言えることができる。

②D 中学校、J 中学校の ELL 担当教員

表 6-14 学習のつまずきについて(中学校 ELL 教員からの意見)

(生徒の学習に対するつまずき 言語に関して)

- ・通常学級では、アカデミック言語が多く社会科など知識教科では困難が伴う。
- ・新しい語彙の習得、英語でのライティング技能や英語表現。
- ・アラビア語は古語フレーズがあるため、母語がアラビア語の生徒は英語でも古語表現で書くことがある。(母語干渉の事例)

(生徒の学習に対するつまずき 思考言語に関して)

- ・アラビア語話者の生徒は母語による数学教育ができていて、論理的思考も身に付いている。そのため、数学はさほど問題ではなく、時々文章問題の中に分からない言葉がでてきた時、アラビア語に訳せば理解することができる。
- ・母語による読み書きの経験がなく、数学でも足し算・引き算の基本から練習しなければならない。

- ・カナダの教育は特に英語科や社会科において、生徒同士の情報から学び合うスタイルである。外国人生徒にはそのようなモデルに慣れることに苦労している。
- ・科学や社会科などの学びの違い。色々な国の生徒がいるが、出身国によって学習歴が違う。例えば、イランの生徒は科学的思考も理解し身についているが、ソマリアの生徒は、コーランを暗記する学習しかしてこなかったため丸暗記する学習方法を好む。

（生徒の学習に対するつまずき 文化に関して）

- ・生徒によっては、母国で教育をまったく受けてこなかったため、机に座って学習する習慣をつけるまで苦労した。
- ・戦争で親を失った時のトラウマが勉強する上でも影響することがある。

表6-14のELL担当教員に対するインタビューでは、中学生における学校での学習で困難となっていることを明らかにし、その内容を3つの分野に分けて考察することを試みた。日本での中学校での日本語指導はまだ確立されていないため、エドモントン市における実践は貴重である。

中学生は母語が確立されている年代とされているが、教科学習の学習言語の獲得、その理解が非常に大きなハードルとなっていることが分かった。ソマリア語を母語とする生徒の事例からも分かるように、暗記学習を好む生徒にとって、学習内容の意味を理解することがなかなか身に付かない。学校での教育経験がない生徒にとっては、思考能力を習得することは非常に困難な道のりである。

さらに、クラスには様々な文化背景を抱えた生徒が集まっているため、生徒の学習歴によっては、勉強に対する考え方や取り組み方が異なっていることも、つまずきの一因と考えられる。

第4節 ESL 児童生徒の学習におけるつまずきの克服方法と効果

次に、そのような生徒の実態に対して、ELL担当教員はどのような支援を行っているのかについて、質問紙とインタビューにより調査した結果を述べる。

表 6-15 児童に対する支援（小学校教員からの意見）

（どのように支援を行っているか）

母語の尊重と英語教育

- ・児童の保護者に家庭では母語を大切にするように話す。
- ・小学校では、基本的なリテラシーを身につけることが大切である。そのため、ランゲージアート（英語）の時間は個別の課題に取り組ませることが多い。
- ・低学年のランゲージアートでは小グループにして活動させている。（①今日の課題、②絵本の読み、③教師のもとでの音読練習、④言葉のプリント学習、⑤CDの模範音読を聞きながら絵本を読む等）

- ・各教室には、その学年で習得すべき語彙が掲示されている。

指導方法の工夫

①視覚情報により分かりやすくする

- ・絵で説明したりジェスチャーで伝えたりする。
- ・子どもに分かりやすい言葉を使うよう意識し、必ず黒板に絵を描いて説明する。

②学習形態

- ・授業によって机の配置を変化させ、児童が授業中にすぐに友だちと聞きあえる環境を作る。
- ・高学年では、社会科、理科、英語の同科プロジェクトの時間を設置されている。

③体験や活動を多く取り入れる

- ・算数や理科の活動では、本やビデオだけではなく必ず自分達の手で見て、実際にやってみる実験活動を取り入れることによって理解が深まる。
- ・大学の特別講師による体験授業を多く計画している。
- ・活動を重視している。「船を見るより、船を作らせる」。

④テキストの選定

- ・理科では教科書は使わず、教師のオリジナル教材（手作りのワークシート）で授業を進める。
- ・教科書は州のガイドラインや市販教材を参考に自分で作成する。

評価・記録、保護者との面談

- ・テストを行う時は教師が言葉に対する補助を入れる。算数の文章問題は教師が言い換えることによって理解できた時は、文章が読めなかったり理解できなくても「分かっている。」とみなす
- ・児童の音読を一人ずつ見てその達成度やポイントについて、個別記録をとっている。記録は次の指導や評価に反映される。
- ・保護者との面談の時に、児童の英語のレベルについて説明する。

多文化環境と言語環境の充実

- ・スペイン語ができる児童には、スペイン語タイムを作り、学級の友だちにスペイン語を教える時間を作ることにより、その子に自信を持たせている。
- ・世界地図や外国の写真、ESL 児童の出身国国旗などが掲示されている。
- ・インターネット辞書の活用。教室にコンピュータを設置して、児童が授業中にいつでも使えるようにする。

外部からの支援

- ・ESL ボランティアが週2回来校している。授業中に各学級の ESL 児童を、順番に取り出し20分位ずつ読みの練習を行う。語彙や読み方の確認を通して読みの練習を行う。
- ・大学生のボランティアが授業に T.T として入り、特に ESL 児童が理解できているかどうか確認する。児童が分からない時は簡単な言葉（英語）に置き換えて説明している。

(母語の尊重と英語教育)

支援の工夫について考察する。言語については、母語と英語の両面から議論を進めたい。教員と校長への聞き取りインタビューで共通していたことは、児童の母語保持についてである。ESL 児童の言語発達について、家庭では児童の母語を伸ばすよう近年では指導するようになったという。現場の教師が児童の母語にまで言及する事例は、日本ではあまり考えられないことである。保護者・児童へのアンケートの回答と比較すると、母語を教えている・習っていると答えた保護者・児童は約7割と高い数字が表しているように、学校からの指導が反映されていると考えられる。

また、初等教育では児童はリテラシー¹¹⁸を身につけることが最も重要な課題であるという。リテラシーとは、直訳の「読み書き能力」以上に、社会生活の中で活字情報を理解する力、家庭・職場・コミュニティの中で活動し目標達成するために必要な知識とされている。アルバータ州のガイドラインによると、1～3年生では英語ないし英語・仏語を全体の30%、4～6年生では35%と規定している¹¹⁹。G 小学校の事例では、1～3年までは英語のみ30%（年間456時間）、4～6年は英語と仏語で35%（年間532時間）と、いずれも言語教科に割り当てられる時間数が多いと言える。特に、1・2年の低学年の時間割によるとランゲージ・アート（英語）が午前中の3時間、ライティングが1時間と、午前中はほぼ英語に充てられていた。

G 小学校の授業でも、日本での「国語」のような一斉授業は行われず、個別課題で言葉、作文、読み取りについての言語技能を高める実践が確認された。具体的には、低学年の国語の授業では、児童をいくつかのグループに分け時間を区切って、学習の内容を変えるユニークな方法が見られた。参観している筆者の方が、初めはどのグループが何をやるのかが把握できないほど、色々な活動が同時に行われていた。グループでの音読（教師が読みの指導を行う）、語彙についてワークシート学習、グループでの読書、CD やコンピュータなどオーディオ機器を使用した学習など、何種類かの学習をグループで転換する授業形態が取られ、低学年の児童も飽きることなく取り組んでいた。特に教師が一人ずつ音読を見ながら単語のアクセントやsやr等の発音についても細かく指導している場面は、日本の一斉授業の風景と大きく異なっていた。

この方法はカナダでは一般的なのかどうかを教員に質問すると、「この教授方法は、比較的新しい教授方法であり、教員養成大学で研修を受けたG 小学校の教員の一人が実践した。それを後輩である教員が、自分の学級に取り入れている。」ということであった。この方法の利点として、教員は一つのグループの児童を教卓の周りに集め、本を音読させながら個別に記録を取ることができる点である。1グループは最高でも4人で構成されているため、一人ひとりの読みの状況を確認しながら、細かい発音なども指導することが可能である。

(指導方法の工夫)

指導方法については様々な工夫が挙げられたため、項目に分けて分析を試みた。まず、多くの教員から聞かれた工夫が言語情報のみに頼らず、視覚に訴える方法である。黒板に

絵を書いて説明することは ESL 児童だけではなく、他の児童にとっても分かりやすく注意を引く方法である。

第2点目に、G 小学校の教室を参観してまず驚くのは、コの型字、アーチ型、縦2列型、グループ型などいろんな机配置に、授業によって変えられていることであった。常に児童同士が聞きやすい環境を作ることに主眼が置かれていた。

第3点目として、多く聞かれた実践は「体験型」であった。百聞は一見に如かずという言葉のように、特に語彙が豊富でない ESL 児童にとっては実際に活動させることが重要である。算数の教材が各教室に管理されてあったり、理科の実験のため休み時間も惜しみなく準備をしている教員の姿が何度も見られた。「船を見るより、船を作らせる」の言葉通り、その教育実践は教員の努力により具現化されている。

第4点目では「テキストの選定」が特徴的であった。日本のように教育委員会からの指定教科書を使うのではなく、教師自身に裁量権がある。しかし、すべて教師の独自の判断かということではなく、アルバータ州で作成されたガイドラインに従い教育内容を教えていることが分かった。したがって、授業では、日本のように同じ教科書を全員で読むという場面はほとんど見られず、児童は教師によるオリジナルワークシートに書きこみ、授業が終わるとファイリングされていた。教員の意見では、ESL 児童に配慮して、彼らが分かりにくい言葉が多いものは避けて、図や絵が多くはいったプリントの作成を心がけている。そのことにより、教科書による分かりにくさは取り除かれていると考えられる。

(評価・記録、面談)

ランゲージアート(英語)の時間では、教師が児童の個別指導を行いながら、指導内容や児童の言語状況を記録していた。児童の言語に対するデータが蓄積され、非常に細かい個別の指導記録にもつながっていた。また、エドモントン市教育委員会の ESL 担当者が必要に応じて来校し、教員と一緒に保護者に対する面談を行う。

(言語環境の充実)

スペイン語教室やインターネットの活用は、5・6年生の高学年担当教員からの意見である。低学年では丁寧で細やかな、いわゆる手とり足とりでの支援が大切であるが、高学年担当教員は「児童に自信を持たせることが大切」と答えていた。それは、「自尊心を育てることもつながり、そのことは学級での学習活動にも良い影響がある」との意見であった。インターネットの活用についても、分からない言葉を教員がすべて教えるのではなく、コンピュータや辞書を使って進んで調べる学習態度を育てることが期待されていた。実際に、6年生のイラン出身の男児は、理科の授業中に分からない単語があると、すぐにイラン語の辞書を取り出して調べていた。このような学習の仕方を身につけさせることは、彼らの将来の学習にも役に立つと考えられる。

(外部からの支援)

最後に、英語支援のボランティア、学生ボランティア、読みが苦手な児童を支援するリーディングの会のボランティア、保護者のボランティアと、G 小学校には非常に多くのボ

ランティアが参加し児童の教育を支えている。教員もこのことを評価しており、G 小学校の恵まれている点であることを強調していた。

しかしまた、中学校教員とは逆に小学校教員からは、ESL の指導に対して「教育システムによる付加的なサポートがまだ必要である。」「サポートしてくれる機構が学校の内外に設置されること。」という要求が聞かれた。つまり、小学校における ESL 教育は、多くのボランティアによって支えられているが、教育機関による組織的な体制を整備することが必要とされている。

表 6-16 生徒に対する支援（中学校 ELL 教員からの意見）

（どのように支援を行っているか）	
学習方法の工夫	
<ul style="list-style-type: none"> ・ペア学習や、母語の違う生徒を混合したグループによる学習。 ・算数では習熟度別（四則計算、計算問題、文章問題）によるグループに分けられ、二人の教師によって学習計画にそって指導されている。 ・通常学級で使用する算数の教科書は文章や説明が多く非常に難しいので、計算練習が中心の容易なテキストを選び使用している。算数の文章を問題にチャレンジする時は、3, 4 人ほどのグループとなり、必ず教師が付き添って言葉の意味を確認しながら自信をつけさせていく。 ・公教育の経験がないソマリア生徒は、机に座って勉強させることに苦勞する。創作劇やグループアクティビティなど、特別な活動の中で彼らをうまく取り巻き、学習経験を積ませることに工夫している。 	
評価・保護者との面談	
<ul style="list-style-type: none"> ・言語レベルの測定を実施している。また、生徒自身にも言語に対するアンケートに取り組ませることで、自分の英語のレベルや学習に対するふりかえりをさせる。 ・保護者との面談を多く実施し、生徒の学校生活や言語レベルを説明する。英語については学校で指導するので、家庭では母語を使うように言及している。 	
言語環境の充実	
<ul style="list-style-type: none"> ・生徒にわかりやすい言葉を使うことを意識したり、ボディランゲージや実物を多く取り入れながら説明したりする。それでも生徒がわからない時は、母語が同じ友人と話し合う。 ・英語の難易度によって作成された本を多く教室に用意してある。図書館での読書活動を積極的に取り入れている。 ・放送朝会で校長・教頭が外国人生徒の母語で挨拶したり、外国での行事を紹介したりする。 	
授業以外での支援	
<ul style="list-style-type: none"> ・D 学校地区ではボランティアが大きな役割を果たしている。週の中でボランティアの 	

訪問日程が計画され、ELL 教員が計画した個別指導計画に基づき、個別で言語能力試験のための読み書き、ボキャブラリイの補強などが指導される。

- ・放課後教室で宿題の支援をする。ボランティアが必ず入ってくれるが、ESL 担当教員も一緒に支援している。

「学習方法の工夫」と「評価、保護者との面談」については、教員達は生徒達の学習歴を把握し、言語の達成度を頻繁に診断している実践が明らかとなった。出身国の学習歴が、カナダにおける学習に大きく影響を及ぼしている事例がいくつも出てきたが、語彙の充実、学習のやり方、基本的な計算技能に至るまで、生徒個人の状況に対応しながら丁寧に指導していた。大変印象的だったことは、D 中学校の教員の、「我々の仕事は、ELL 生徒を最終的にはメインストリームに参加させることだ」という意見である。その教員によると「レギュラークラス」という言葉は ELL 生徒にとって彼らは「レギュラーではない」という認識を持ってしまうため、意識して使わないようにしているという。その理念は、「同化」ではなく、ゆるやかに「インテグレート（統合）」していくという教育実践にも表れていると言えよう。

ELL 担当教員は保護者との面談も実施し、学習状況や英語言語レベルの報告を行っていた。また、英語による指導は学校が責任を持って行うので、家庭では母語を大切にするようにという助言を各家庭にしていることが分かった。また、中等教育段階においては、アイデンティティの確立が重要な課題であるため、生徒一人一人が自信を持つことを強調していた。

「言語環境の充実」については、ELL クラスの教員達は、話すスピードや明瞭さを常に意識して生徒に語りかけていた。声の抑揚をつけたり、大げさすぎると思うようなジェスチャーを取り入れたりしていたが、生徒は時々笑みを浮かべながら集中して聴いている様子が見られた。また、教員達は学習活動の指示においても、生徒が理解したかどうかを常に確認していた。

D 中学校の教頭先生は放課後に生徒の勉強を見るなど、大変面倒見が良い方であったが、筆者と話すときも非常にゆっくりと分かりやすく話してくれた。さらに、1, 2 分の会話だけで「あなたの ESL レベルは 2 ですね」と、州のガイドラインで示されている ESL レベル判定をもとに筆者の会話を判断し、コミュニケーションをとってくれた。このことから、管理職が ESL についての専門知識を持ち生徒に対応していることが伺える。放送朝会の事例からも、校長や教頭が多文化に対する情報発信を行っていることは、大変意義深いことであると思われる。外国人生徒は自分達が認められた存在であることを確認し、安心して学校生活を過ごす基盤となっている。

表 6-17 児童生徒に対する支援による効果（小学校教員、中学校 ELL 教員からの意見）

母語の尊重と英語教育
<ul style="list-style-type: none"> ・家庭での母語教育を推進するようになってから児童の成績が上がった。(G 小学校) ・英語教育は学校の役割であり、家庭では母語を大切にしてほしいと保護者に伝えることで、家庭からの学校に対する信頼が強くなった。(J 中学校)
指導方法の工夫
<ul style="list-style-type: none"> ・授業によって机の配置を変化させることで、児童が分からないことが出てきたらすぐに友だちに聞くことができる。リラックスして授業に取り組めた。(G 小学校) ・算数では習熟度別学習を取り入れたり、二人の教師によって個別指導を行ったりすることで、母国で習得されなかった基礎学力を身につけることができた。(J 中学校) ・容易なテキストを用いるが生徒のプライドを傷つけないように学年を入れないなどの工夫をすることで、生徒が意欲的に課題に取り組み自信をついた。(D 中学校)
評価・記録、保護者との面談
<ul style="list-style-type: none"> ・児童の音読を一人ずつ見てその達成度やポイントについて、個別記録をとることにより、児童の成長が確認できる。次の学年にも引き継ぎ長期的な指導計画に役立てる。(G 小学校) ・保護者との面談では、児童生徒の学校生活や言語レベルを説明することで、保護者の ESL 教育に対する理解が得られた。(G 小学校、J 中学校、D 中学校)
多文化環境と言語環境の充実
<ul style="list-style-type: none"> ・ELL 生徒にとって、自分は学校の中で大切な存在であると感じることが重要である。放送朝会で校長・教頭が ELL 生徒の母語で挨拶したり、外国での行事を紹介したりすることで、生徒の自尊感情が育まれた。(D 中学校)
外部からの支援
<ul style="list-style-type: none"> ・多くの人と関わることで、児童が自分はみんなから大切にされているという安心感をもつことができた。(G 小学校) ・放課後教室があることで宿題に取り組むことができ、基礎の定着がなされた。(D 中学校)

児童生徒に対する支援による効果についての調査では、以上のことが確認できた。特に、母語の尊重と、児童生徒の英語レベルを把握し保護者に伝える取り組みは小中学校共通に実践されていた。そして、そのことが児童生徒の学力向上に関して効果的であることが教員から聞かれた。

また、3校に共通して、児童生徒の母語や母文化を大切にする考えが根底にあることが理解できた。この母語・母文化尊重の上に支援体制が整えられ、それぞれの支援や配慮が重なりあい良い効果を生み出していると考えられる。

最後に、中学校の ELL 教員から、エドモントン市における ESL/ELL 教育は成功してい

るという意見が得られた。その理由として、多くの外国人生徒が短大や大学へ進学している実績があり、中学校における ELL 教室の設置や補助教員の配置、ボランティアのサポートなどにより、学校全体の支援体制が成功していると評価されていた。

第5節 エドモントン市における ESL 教育に対する考え方

本章では、カナダの移民の児童・生徒における第二言語である ESL (English as Second Language) について、エドモントン市での実践の調査をもとに、エドモントン市における ESL の特質を考察した。その際、ESL 児童・生徒が直面している英語学習によるつまずきの実態に関して、家庭の学習観と学校の実践を調べることにより明らかにした。さらに、エドモントン市の公立学校では、そのような課題に対しどのように乗り越えようとしているのかについて検討してきた。

研究課題の1である家庭と学校での学習におけるつまずきについてまとめた上で、研究課題2である学校での支援状況について3点にまとめて述べる。

まず、研究課題1-1「ESL 児童・生徒が学校の学習におけるつまずきはどのような場面があるか。」を分析した結果、小学生、中学生どちらにおいても、学習言語能力の獲得、特に思考言語は困難であることが明らかにされた。児童生徒と保護者からのアンケート結果によれば、小学生、中学生とも難しい言葉の理解と作文などの文章表現が難しいと感じている。小中学校教員からは、言語面では慣用句や熟語表現、言語能力の未発達、歴史の用語がつまずきの原因にあげられた。また、思考面では、文章問題や問題解決型学習の困難や生徒同士による学び合いへの参加が困難な場面が指摘された。

次に、研究課題1-2「ESL 児童・生徒は、家庭ではどのように学習をしているか。」について、保護者や児童・生徒にアンケートを実施した結果、母語に対する学習や、子どもの発達段階に合わせた英語学習の支援が行われていることが明らかになった。なお、7割近くの家庭において、児童・生徒に母語が教えられていた。そのような背景には、教員が児童・生徒の保護者と面談をする時に、「英語については学校で指導するので、家庭では母語を大事にして下さい。」という指導をすることからも分かるように、その背景には学校の教員からの指導も影響していた。

さらに、児童・生徒の家族もまた多様な国籍と文化を抱えているが、カナダにおける教育を積極的に受け入れる姿勢が見られた。それは、保護者の半数が母語よりも英語の勉強の方をより勧めていることから伺える。Obgu によれば、マイノリティには自分の意思でマイノリティになった自発的マイノリティ (voluntary minorities) と、自分の意思に反して強制的にマイノリティになった非自発的マイノリティ (involuntary minorities) が位置づけられている。自発的マイノリティはより良い経済的チャンスや政治的自由を求めて自ら望んでホスト国に移動してくるため、状況によっては学校の成績もよく、ホスト社会への文化的適応もかなり容易に進む場合もある¹²⁰。このような状況は本研究においても顕著に確認された。

家庭での学習支援については、小学校高学年や中学生の半数は、家庭で英語を使って勉強する時に、自力解決を行っていることが分かった。その背景に小学校や中学校においても放課後教室やボランティアの支援など、児童・生徒が安心して学習に取り組めるシステムがあるという実態が明らかになった。小学校低学年においては、一緒に宿題を手伝う、言葉の確認をするなど保護者が積極的に学習を支援していることが分かった。さらに、小学年校高学年においては、親が読書活動を促している結果が出た。OECD の PISA (2003) の分析によれば、リテラシーに積極的に関わるからこそが学校で成功する基本的な要件である。たとえば、読解力調査の分野「生徒の読みとの関わり度が社会経済的背景よりもより強いリテラシーの予測要因であり、読みに対する興味を培うことこそ、教育的に不利な家庭環境を克服する一助となることが分かった¹²¹⁾」とあるように、家庭がそのような機能を果たしているといえる。

上記の結果をもとに、研究課題 2-1 「小学校・中学校の教員は移民の児童・生徒のつまづきに対してどのように対応し指導しているのか。」を議論していく。ESL 児童・生徒にとっての学習の最重要課題は、母語が使われていない社会において、児童・生徒がどのように言語を獲得しながら、思考言語や学力を獲得していくべきかに集約される。そこで、調査で明らかにされた要因について、3 点を指摘しながら考察する。

(1) 言語に対する特別ニーズという考え方

中学校における ELL 教室の基本的考え方である、「我々の目的は、生徒をゆるやかにインテグレート（統合）していくことである。」というフレーズから重要な示唆が得られる。日本の中等教育における外国人生徒への学習指導は、先行研究からも明らかになっているように、日本の学校文化では、外国人生徒の問題が認識されない構造がある。とくに、生徒の学習の問題については表面化しにくく、高校進学、大学進学の時に初めて問題とされる傾向がある。そのため、中学生においては「言語」における積極的な支援が必要であるという認識は非常に重要である。エドモントン市の中学校 ELL 教員は、綿密な言語レベル判定や、通常学級で授業に参加できることを ELL クラスにおける最終達成という明確な課題を設定する。その実践の基本には、ELL 生徒は言語についての特別ニーズがあり、その点について指導・支援していくという非常に明確な理念と実践がなされていた。ELL クラスの設置や、学校内チームでの支援体制などをあげて、エドモントンにおける ELL 教育は成功しているという表現からも、エドモントン市の中学校における ELL 教育は成熟していることが理解される。

エドモントン市の公立小学校では、日本での日本語学級のような機関はなく、代わりにそれぞれの学級においてその役割が果たされていた。G 小学校の一学級の人数は 20 人前後と小規模であったが、「教室内での生徒対教師の比率を最適化し、生徒主体の活動に専念できる環境作りをすること。¹²²⁾」というねらいが果たされている。そのため、個別記録・指導状況の蓄積、実験や具体的活動のための準備、教材開発のための時間の確保の事例からも見られるように、教員は児童一人ひとりの実態に合わせた指導が実現できている。さらに、

ESL児童は言語に困難を抱えているという現状を理解し、それを少しでも軽減できるような指導方法を模索していることが分かった。

(2) 小学校における英語教育

初等教育での教育目標をリテラシーの育成とし、英語教育に重点がおかれている点を強調したい。英語教育であるランゲージアートの学習内容が、児童個別の言語レベルに合わせて言語スキルを育成する役割を担っており、全教科を通して言語の育成が行われている。ESL 児童にとっては、英語の言語技能を伸ばすことが大きな課題であるが、カナダで実践されている英語教育は、その課題達成に大変適していると考えられる。

(3) 多文化主義教育と母語の尊重

保護者と児童・生徒に対するアンケートでは、母語教育を行う家庭が多く、教員がそのことについて奨励していることが明らかとなったが、これはカナダ的な特徴であるということが出来る。母語の保持や発達、児童・生徒にとって言語面での発達を促すだけではなく、アイデンティティの肯定という精神的な発達にも関わる重要な側面である。そのことについて、エドモントン市の公立学校において具体的に組み込まれていることは注目すべき教育実践である。

D 中学校での管理職が放送朝会によって多文化尊重の精神を積極的に具現化していたこと、G 小学校で見られたスペイン語教室や多文化な教室環境からも分かるように、学校教育全体を通じて、多文化尊重のメッセージが伝えられている。数名の教員から「我々の国は非常に多文化を有しており、学級内にも多様な生徒がいる。」というフレーズが聞かれたように、多文化の環境が身近で日常に存在し、教室という小さな世界の中にもカナダの多文化社会が自然と存在していた。筆者はカナダに行くまでは、近頃よく耳にする多文化共生社会を学校で理解させるためには、「国際理解学習」や「英語」を取り入れることだという感覚があったが、身の回りの多文化を意識することが出発地点であることが理解できた。そこから、マイノリティである存在が問題を感じていることの自覚し、そのことに対する配慮がなされるのではないか。教育の場面においても、多文化共生を通して国を創り上げていくというカナダの強い意志が伺えた。

Cummins(2001 年)によると、「子どもをエンパワーすること、つまり教師と児童・生徒の間に共同的な力関係を作り出すこと¹²³」であり、「教師と児童・生徒との間のインターアクションの中で、児童・生徒の（また教師の）言語的、文化的、知的アイデンティティが肯定されると、学校で成功することにも自信が持てるようなパワーが生まれてくる。」ことが重要である。ある小学校教員が語った、「ESL 教育は我々教員にとってビックチャレンジである。」の言葉こそ、ESL/ELL 教育そのものが、カナダの多文化社会を積極的に保持していこうという表れでもあると言えよう。

第6節 考察—エドモントン市における ESL 教育実践と日本の JSL 教育実践の比較—

本節での目的は、研究課題6－3の外国人児童・生徒に対する考え方を明らかにし、日本と比較することである。第5節で明確にされたエドモントン市における ESL 教育に対する考え方をもとに、次の3点に焦点をあてることで比較を試みる。第1に児童生徒の学習におけるつまずきの要因、第2にそのつまずきに対する克服の方法、第3に外国人児童生徒の教育に対する考え方、という視点に基づき、その違いを確認する。

6－1 ESL 児童生徒の学習におけるつまずきの要因

第5節で、ESL 児童・生徒が学校の学習におけるつまずきはどのような場面があるか、について分析した結果、小学生、中学生どちらにおいても、学習言語能力の獲得、特に思考言語は困難であることが明らかにされた。具体的な学習内容は、英語の基礎が不十分、慣用句・熟語、文章問題、歴史の説明理解であり、日本のケースに類似していた。また ESL 児童生徒の母国における学習方法であったコーラン学習や暗記中心学習が、カナダの発表型の授業スタイルと大きく異なっていることも教師によって指摘された。日本でも、考えることばの育成が課題となっているように、言語は違っても二言語習得という分野において、共通した点が課題となっていることが理解できる。

6－2 つまずきに対する克服方法

次に、つまずきに対する克服の方法に関しては、日本とは違った方法が多く確認できたことを強調したい。まず、一番の相違点は、調査校3校とも ESL 児童生徒の母語の重視がなされていたことである。インタビュー調査では、教員と校長は共通して児童の母語保持の重要性を話していた。近年になって、ESL 児童の言語発達には、家庭での母語伸長が影響していることが言われるようになった。そのため、教員も保護者に対して母語の使用について言及するようになり、保護者・児童へのアンケートの回答でも、母語を教えている・習っていると答えた保護者・児童は約7割に上った。この結果は学校からの指導が反映されたものである。さらに、家庭における母語重視により児童生徒の学力向上が認められていたことを強調したい。

一方、日本の事例では、第4章で教師は児童の母語について無理解であるという結果が判明したように、現場の教師が児童の母語にまで言及する事例は全く聞かれない。第二言語学習者が母語を併用して、学習を理解することの利点は研究でも明らかになっているが、カナダではその知見が実践に生かされている。この点については、日本は非常に遅れをとっている状態であることは否定できない。

アルバータ州では、小学校ではすべての ESL 児童が通常クラスに入学し、そこで ESL に必要な指導が行われるのが一般的である。日本のような引き出し形式での個別指導はあまり普及していないが、学級での指導方法の工夫により、ESL 児童の学習が支援されていた。指導方法の分野では、授業形態によって机の配置を変え画一的な学習ではない、バリエーション豊かな学習場面が展開されていた。ある教師の「船を見るより作らせる。」とい

う言葉からも分かるように、JSL 児童のことばの負担を少なくし学習内容を理解できるように、体験学習、実験活動を多用していた。日本でも、学級での机の配置の工夫や体験学習を多く取り入れられてきたが、カナダの実践は大いに有効である。また、小学校における特別支援専門教員、中学校における複数教員、のようにクラスには常に何人かの教師の存在が確認された。このことから、特別なニーズのある子どもに対して、人的資源が多く投資されていると分析できる。

このようなエドモントン市における ESL・ELL 教育の実践の結果、多くの外国人生徒が短大や大学へ進学している効果が生まれていることも分かった。

日本でも、近年、特別支援教育が重視され特別支援補助員が配置される学校もある。しかし、特別支援の必要な児童生徒の人数に対して、十分なスタッフは配置されていないのが現状である。ましてや、日本語スタッフとしては、加配教員が配置されている学校は割合的にはわずかで、多くはボランティアに依存している。

6-3 外国人児童生徒の教育に対する考え方

外国人児童生徒に対する考え方について、大きく3つのことが理解できた。まず、ESL 児童生徒に対して「言語に対する特別ニーズという考え方」が教育理念として掲げられ、大きな土台となっていることを強調したい。つまり、ESL 児童生徒は母語ではない第二言語で学ぶことにハンディキャップがある、そのため、第二言語を使って学習することに対して特別な支援を行う、という考え方である。ESL 児童生徒の困難に寄り添った見方がなされている。さらに、この教育理念を実現するために、中学校で見られたように、綿密な言語レベル判定や、通常学級で授業に参加できることを ELL クラスにおける最終達成という明確な課題を設定していた。

次に、アルバータ州では、小学校における英語教育の重視が見られた。初等教育ではリテラシーの育成を最重要課題におき、ランゲージアートとしての言語指導教科の割合が大きかった。リテラシーの獲得は全教育課程に通じるという長期見通しに立ち、基礎教育段階でその基本的スキルが育成されている。日本での「国語」は、一斉授業によって文学作品を読むことが未だに主流である。リテラシー育成が課題にあげられるようになったものの、その課題を解決できるような方法が確立されていないことが背景にあると言える。文学作品を学級全体で味わうことについては否定しないが、G 小学校のランゲージアートの授業の中で、ESL 児童がのびのびと学習している様子を見て、違いを感じずにはいられなかった。

最後に、多文化主義教育と母語の尊重について述べる。6-2 つまずきに対する克服の方法でも比較したが、調査校3校とも ESL 児童生徒の母語の重視がなされていた。これはエドモントン市の大きな特徴であると言える。D 中学校での管理職が放送朝会によって多文化について話題を提供したり、G 小学校ではスペイン語教室や多文化な教室環境を整えたりしていることが分かった。また、教員は ESL 児童生徒の保護者と面談をする時に、「英

語については学校で指導するので、家庭では母語を大事にして下さい。」と明言する。日本でも多文化共生というキーワードが近年頻繁に聞かれるようになった。しかし、日本では JSL 児童生徒を日本社会に適応させることを目的とした教育を実践してきた経緯がある。今もなお、ニューカマーがマイノリティとして生活していることを考えると、日本が夢見る多文化共生とは、外国人と日本人が地域共同体の中で安全に平和に暮らしたい。という理想にも思える。

カナダでは異なる母国や文化を持つ人々が多く暮らしているが、英語を母語としない、いわばマイノリティである存在にも配慮をしている。ある教員が「ESL 教育は我々教員にとってビックチャレンジである。」と語ってくれたことばから、多文化主義教育という教育実践を通して多文化共生を目指す姿勢が理解できよう。

¹⁰⁸ Statistics Canada(2011)

census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011003_2-eng.cfm#n2(2013.1.4 採取)

¹⁰⁹ OECD 編著(斉藤里美監修、木下江美・布川あゆみ翻訳)『移民の子どもと学力—社会的背景が学習にどんな影響を与えるのか (OECD-PISA2003 年調査 移民生徒の国際比較報告書)』明石書店、2007 年、44—59 頁。

¹¹⁰ 前掲書、経済産業省「外国人労働者問題—課題の分析と望ましい受入制度の在り方について—」、2005 年。

¹¹¹ 江淵一公「バイカルチュラリズムと教育：教育人類学の視点からみた多文化教育の課題」『国際化社会の教育課題』小林哲也・江原武一編著、京都：行路社、81—102 頁。

¹¹² 児玉奈々「カナダにおける移民の子どもの教育課題と社会統合—調査・研究から見る現状・傾向—」『カナダ教育研究』8 号、カナダ教育研究会、2010 年、43-48 頁。

¹¹³ 児玉奈々「OECD(2010).Pathways to success :How knowledge and skills at age 15 shape future lives in Canada. Paris :OECD Publishing.」『カナダ教育研究』9 号、カナダ教育研究会、2011 年、63—64 頁。

¹¹⁴ ELL (English Language Learning) とは、カナダに來ている中学生年代にとっては、英語はもはや第二言語ではなく、第三・四の言語である場合が多い。そのため、第二言語としての (as Second Language) ではなく、学ぶための言語 (Language Learning) とされている。本論文の中学校における英語クラスについては、ELL で統一している。

¹¹⁵ 自治体国際化協会「カナダにおける義務教育制度の概要」自治体国際化協会、2007 年、20 頁。

¹¹⁶ アルバータ州で初等教育に携わる教員は、第二外国語、音楽、体育を除く全科目を教える。つまり、自国語としての英語は全教員が担当している。これに対して、英語を母語としない児童に対する英語教育 (いわゆる ESL 教育) は、大学で ESL 教授資格を取得した教員によって行われることが望まれているが、有資格者の絶対数が不足している。栗原和子「英語教員の養成と研修」、関口礼子、波田克之介編著『多様社会カナダの「国語」教育』東信堂、2006 年、301 頁。

¹¹⁷ ジム・カミンズ著、中島和子訳著『言語マイノリティを支える教育』慶応大学義塾出版会、2011 年、29 頁。

¹¹⁸ Organisation for Economic Co-operation and Development and Statistics Canada 1995,

pp. 3.

リテラシーとは一般に「読み書き能力」を意味するとされるが、今日では、単に知識や技能の有無を問うものではなく、読み書きの技能をもって社会に参加し、それを機能的に用いる能力、社会と相互作用を行う能力であるとされている。「新版日本語教育事典」日本語教育学会編、大修館書店、2005年、724頁。

¹¹⁹ Alberta.Canada, Guide to Education ECS to Grade 12,September 2010,2010,pp.33

¹²⁰ Obgu, John U. Understanding Cultural Diversity and Learning, Educational Researchr21(8),pp.5-14.

¹²¹ 前掲書, OECD 編著。

¹²² カナダでは、初等教育機関は中等教育機関より規模が小さく、平均生徒数は300名～400名である。幼児期の発達を支援するため、多くの州で学級あたりの最大生徒数（通常35名以下）を設定しているが(前掲書, 自治体国際化協会, 20頁)、2003年アルバータ学習省諮問委員会は、学級規模について、一学級当たり幼稚園から小学校3年生までは17人、4年生から6年生までは23人が望ましいと提言した。(関口礼子、浪田克之介編著『多様社会カナダの「国語」教育』、東信堂、2006年、324頁。)

¹²³ ジム・カミンズ著、中島和子訳著『言語マイノリティを支える教育』慶応義塾大学出版会、2011年、102頁。

終 章 JSL 児童のつまずき克服の課題

—エドモントン市における ESL 教育と比較して—

第 1 節 JSL 児童、保護者、教師の三者の有機的関係の構築

本研究は、JSL 児童が学習のさい見せる様々なつまずきについて、具体的なデータを収集することによって原因を明らかにし、問題点を実証的に解明することを目指した。JSL 児童の学習を考察していく上で、ミクロ（日常生活）単位で、「教師が行う様々な指導」と「JSL 児童の家庭」との関連性を捉えてきた。

本章では、本研究の知見を振り返りながら、JSL 児童の学習のつまずきについて総合的に考察し、意味づけを行いたい。

まず、第 2 章では、3 人の JSL 児童を対象とした質的研究により、JSL 児童が学習のどのような場面で、どのようなつまずきを見せるのかについて分析した。その結果、学習環境、ことば、思考・判断に関わる分野、文化の違いや日本での生活経験の少なさなど、複数の要因が重なっていることを分析した。第 2 章においては、特に在籍学級や日本語教室など限定した場での観察であった。しかし、JSL 児童の学習困難は、彼ら個人の問題ではなく、家庭環境、言語環境など複合的な要素が関連しているため、彼らを取り巻く環境である家庭にも視点を置く必要があると考えた。

そこで、続く第 3 章では、第 2 章で確認された JSL 児童の学習のつまずきに関して、家庭の言語環境や親の教育に対する意識の観点から言及した。その際、保護者の来日目的と将来の見通し、保護者の日本語能力と教育への関わり、という二つの観点から考察した。

その結果、二つのことが明確になった。一つは、保護者が、将来どこで子どもに教育を受けさせるかを子どもの成長段階を踏まえて検討しているかどうかである。将来、母国に帰ることや渡米することを視野にいれ、子どもに母語や英語を勉強させていた事例が見られた。子どもたちは算数の考え方に混乱が生じたり、物理的にも心理的にも負担がかかったりしていたことが分かった。反対に、日本永住を早い時期に決めていた保護者は、子どもに日本語と母語を同時に教えバイリンガルに育てるという教育方針を実践していた。もう一つは、保護者が子どもの学習に無理解であることや、保護者の日本語力が十分ではないために子どもの学習に非協力であることが、JSL 児童の学習のつまずきを発見できないままに深めてしまう要因となっていた。

第 4 章では、現場の教師達に視点を向け、学校教育現場では JSL 児童の学習理解を正しく判断できる基準がない中で、担任教師たちは JSL 児童の学習をいかに切り取って理解しているのか分析した。調査の結果、担任教師たちは、JSL 児童が学習に困難を感じているのは、単に言語の問題と捉えているが、具体的にどのような原因かを判断できていないことが判明した。そのために、担任教師による個別対応はあまりとられていなかった。

これまで、児童、家庭、教師と 3 者に分けて整理してきた。ここで、第 2 章で述べられた A 子の事例を引用したい。A 子の事例では入国年齢が 2 歳と比較的早い時期に来日をし

ていて、日常会話はある程度できても、基礎計算や読み書きの基礎事項の抜け落ちが目立っていた。4年生の時点で1年生の習得されるべき基礎計算、繰り上がりのある足し算、くり下がりのある引き算がままならなかった。その原因をつきつめると、10進法の原理が理解できていないことが分かった。つまり、A子はA小学校に転校してきたが、以前通っていた小学校では日本語指導の環境が整備されていなく、A子への特別な支援はなされていなかった。ただし、A小学校に来た時の日本語レベルは、JSLバンドスケール「話す」によれば、レベル4の「日常生活やクラスにおける日本語が発達し、日本語で学習し始める」状態であった。同年齢の子たちと同じくらい流暢に話せているA子は問題がないように見なされがちである。つまり、日本語を聞いたり、話したりすることがある程度できれば、「やっている」と教師に判断されることが多く、事態がいつそう複雑になることが指摘されている(清水 2006)¹²⁴。日本生まれや幼少期来日のJSL児童たちは、来日間もないJSL児童になされるような手厚い支援はなされず、学業達成が低位に留まることに関して、教師は「努力」の問題として説明する傾向にある。

このように、日本語が流暢に話せているJSL児童たちは、教師から「問題の個人化」(志水 2000)¹²⁵として処理されてしまうのである。このような教師達を擁護するわけではないが、「問題の個人化」にしてしまう大きな背景として、教師達はJSL児童の母語や頭で思考している部分は見えていない。言わば、見えている日本語の部分のみで、JSL児童の学習の実態を測っているに過ぎない。第5章でも、教師達は自分達の見えている部分のみでJSL児童を評価していた。逆に、保護者は、彼らの「日本語」の部分は見えにくい。この構造が、JSL児童のつまづきの発見を難しくしていると考えられる。

では、JSL児童の抱えることばの問題を見つけ、どのように支援すべきかを考えるためには、カナダの事例が参考になるだろう。調査をした学校では、保護者との面談を多く実施し、教員から「生活言語」と「学習言語」の違いについて説明がなされている。児童の言語レベルを親にも知らせ、どのような支援を行っているかが明確に示されていた。

つくば市A小学校の取り組みでも、家庭で、保護者が子どもと漢字学習を一緒に取り組んだり、日本語ができなくても宿題の確認をしたり、または励まし声をかけるなどの事例が見られた。また、保護者が自発的に学校訪問し担任教師と情報交換を行ったり、学校側からも学校行事に参加してもらうよう声をかけたりすることによって、児童の学校生活を保護者に理解してもらうことができた。また、連携という意味では、担任教師と日本語教師がJSL児童について情報交換を活発に行い支援方法を考えていたように、教師間の連携が非常に重要であった。

本稿でも、保護者から学校への働きかけと、学校から保護者への働きかけが相乗効果をなすことが確認できたように、保護者と学校が信頼関係を築くことによって児童の教育活動は有機的なサイクルになることを改めて認識する。

第2節 多文化共生教育の配慮

第1節では、児童と保護者と教師との間に有機的な関係が構築されていなければ、JSL

児童の学習困難は深刻になることを考察し、有機的なシステムに変換することができた実践にも触れた。以上の関係性を踏まえ、第2節から第4節までは、教育活動の中でいかに課題を克服していくかについて考察する。

本節では、第6章のカナダでの多文化主義教育からの示唆をもとに、JSL 児童のつまずきをどのように克服していくかという問いについて改めて検討する。

エドモントン市で調査した公立小中学校においては、外国人児童生徒の母語（継承語）が尊重されており¹²⁶、このことはエドモントン市の大きな教育的特長と言える。調査校において、ESL 児童生徒と保護者を対象に実施したアンケートでは、ESL 児童生徒の母語を多くの家庭で教えていることが明らかになった。その背景として、教員が家庭での母語教育を奨励していることが明らかとなった。また、小中学校の教員は ESL 児童生徒の保護者との面談で、「英語については学校で指導するので、家庭では母語を大事にしてください。」と言及していた。

また、エドモントン市の D 中学校では、校長や教頭が放送朝会によって児童の母国の話題や文化について話したり、G 小学校ではスペイン語教室の設置や教室に国際コーナーを設けたりするなど、多文化環境の醸成が伺えた。

Bankston & Zhou によれば、「家庭言語リテラシーや学力獲得へのバイカルチャルアプローチの利点をしめしており、学校が積極的に子どものも家庭言語の力を伸ばすことを奨励し、子どもたちが自らの継承文化に誇りを持つように指導すべきだということを示唆している。」¹²⁷。カナダで、異文化・異言語に対する尊重がなされていることは、マイノリティの児童生徒が自分達のアイデンティティを肯定し、カナダ社会で自信を持って生きていくことを奨励している証拠でもある。繰り返し引用することになるが、エドモントン市のある教員が「ESL 教育は我々教員にとってビックチャレンジである。」と話していたことが、その表れである。江淵（1994）によれば、「多文化主義教育とは、2つの文化の単なる物理的、空間的、あるいは心理的な『併存』ではなく、常に対立する要求の葛藤状況の中から新しいものを生み出そうとする人間の苦悩に満ちた生産過程」¹²⁸である。エドモントンの教員は、学校現場において、多文化環境の中での葛藤状況の中から新しい教育を生み出そうとする努力をし続けていると解釈できる。

日本の事例では、多文化を理解し配慮したケースがいくつか見られた。JSL 児童の母語への配慮は、第5章「JSL 児童の学習におけるつまずきの克服方法」、第1節「JSL 児童によりそう支援」で、児童の母語で社会科単語帳を作ることを教師が奨励したり、社会科の学習で中国語辞書を使って単語を調べたりしている事例があげられていた。また、JSL 児童の文化的背景への配慮として、第2章「JSL 児童の学習におけるつまずきの実態」、第3節「A 子の事例」では、エジプト出身の A 子が、算数教科書にあった風呂の浴槽に水を入れる絵からは、学習内容との関連がイメージできなかった事例があげられた。A 子の家庭では浴槽に水を溜めないという背景に筆者が気づき、A 子のつまずきの実態に配慮した活動を取り入れた。また、第5章「JSL 児童の学習におけるつまずきの克服方法」、第2節「担任

教師の意識変容」の事例で、エジプト出身の E 子は米作りが想像できていないことを理解し、身近な写真を見せて話すことによって関心をもたせることができたことが記述されていた。

これらの事例は、JSL 児童の母語を尊重し、異文化を背景にもつことを理解している現われであり、多文化共生教育の一例と考えられる。日本の学校は JSL 児童生徒の多様な文化的背景を前提としてこなかったことを序章でも述べたように、日本の学校文化は「一斉共同主義」(恒吉 1996)¹²⁹、「日本的モノカルチュラリズム」(太田 2005)¹³⁰であることが指摘されている。JSL 児童に対して、日本語や日本文化を理解させるばかりではなく、彼らの文化を日本人児童や教師が理解することが非常に重要である。

そのための第一歩として、JSL 児童との関わりの中で、教師が JSL 児童の多様な文化に関心・理解を示すことで、日本人児童も単なるイベントとしての国際理解に留まらない多文化の尊重につながる。A 小学校では、概要でも示したように、全校の取り組みとして、外国の挨拶を朝の会や帰りの会などの学校生活の中で取り入れている。国際理解集会で JSL 児童が母国の学校や遊びの様子を紹介したり、JSL 児童の保護者も母国での体験談をスピーチしたりするなど、JSL 児童による母文化の発信も行った事例が第 5 章「JSL 児童の学習におけるつまずきの克服方法」、第 3 節「保護者による支援—学校との関わりに注目して—」で取り上げられた。国際集会に参加した教師からは、「アラビア語は、何を言っているか分からなくて音楽を聴いているみたいだった。通訳のありがたさが分かったし、何も分からない言葉の中で勉強している大変さが少し体験できた。」という感想が出ていた。また、第 2 章「JSL 児童の学習におけるつまずきの実態」、第 5 節「C 男の事例」の事例で、C 男が国語テストの問題で、「() と泣く」の答えを、「(がんがん) と泣く」と回答し、筆者が納得する記述があった。さらに、C 男(中国)が日本での経験が少ないことに配慮し、「くらしの中の和と洋」という国語の学習に入る前に、和室に実際に行き観察や体験活動を取り入れた。それに対して、学級担任は、「C 男さんが日本語教室で体験したことを、学級でもやってみました。中国では椅子と正座とどちらの座り方の方が近いのか、皆に紹介してもらいました。」という対応をとった。

森茂(2009)が、「マジョリティの意識(価値)変革なしに多文化共生はあり得ない。そのためには、マジョリティとしての日本人に対して異なる文化をもつマイノリティへの関心を育てる。」¹³¹と主張しているように、学校全体の日本人教師、生徒も JSL 児童の母語や文化を尊重することが重要である。また、佐藤(2010)は、「多文化的な背景をもつ子どもに対して、日本語の習得や日本への学校への適応のみを強調するだけでは対応できない。なにより必要なのは、自尊感情や自己肯定感を大切にするという視点であろう。」¹³²と述べる。JSL 児童は、自分の母語・文化が大切にされていることが分かれば、自分自身が受け入れられ、自分のアイデンティティが大切にされていると感じ、自信が持てるようになり、自尊心の確立にもつながる。そうすれば、自ずと学習意欲も高まり JSL 児童と日本人教師・児童との信頼関係も築かれる。このように教室、学校を多文化化することにより多

文化共生の教育が実現される。

第3節 共に学び合う学習

第2節では、カナダにおける多文化主義に触れ、日本における多文化共生のための意識改革は、日本人教師と日本人児童が JSL 児童との関わり合いを通して形成されるという考察をおこなった。この点を踏まえて、本節では、JSL 児童のことばと学習を捉えるために、教師はどのような実践理念をもつべきか明確にすることを試みる。

筆者はこの研究において、教育実践者でありながら教育研究者としての現場生成的研究を目指してきた。実践から生まれた問いに対して、実践を通して答えを出し、次の実践に還元するというサイクルを繰り返すことで、JSL 児童の学びのあり方を構築してきた。尾関（2010）は、「研究者と現場の当事者という二重の役割を担いながら子どもたちの学びを捉えること、すなわち、自らも子どもたちの学びを作っていく一人として、実践を捉える。」¹³³ことが重要だと主張した。この見解は、近年、社会学などの他の学問領域においても、量的データ分析の限界が見られ、質的研究法のアプローチに移行してきたことを背景としている。豊富な実証的データが埋もれている教室という場をフィールドとし、実践研究者の視点によって、実践から理論を立ち上げていかなければならない。

以上の視座から、本研究では、JSL 児童の観察記録データや個別指導記録の中に埋もれていた、筆者自身や担任教師たちに関する記録にも注目してきた。

第5章「JSL 児童の学習におけるつまずきの克服方法」、第1節「JSL 児童によりそう支援」では、JSL 児童に対して行った様々な支援について、ことばの負担を少なくすること、経験とことばを関連付けること、児童中心主義アプローチの3つの観点で分析した。ここでは、児童への支援という視点とは異なる視座を述べる。このことは、本章の第2節とも関連するが、筆者が JSL 児童と関わり合いをもつことで、筆者自身の教育に対する考えが少しずつ変容していったことが記録から分析できたためである。第5章「JSL 児童の学習におけるつまずきの克服方法」、第2節「担任教師の意識変容」では、筆者が担任教師と関わることで担任教師の見方も変容したことを考察したが、その前の段階として、筆者の変容を示すことが必要であると考えた。関連する事例を再び示し、4つの場面から考察していきたい。

一つめの場面は、第2章「JSL 児童の学習におけるつまずきの実態」、第4節「B 子の事例」では、B 子（ペルー）の夏休みの学習会での場面である。筆者は、夏休みの補習授業で B 子に漢字練習を課したが、そのやり方が B 子の学習スタイルに合っていたかどうか反省する。その結果、JSL 児童のことばの学習について考え始め、意識の変容が見られた。その後、スペイン語訳をつけた日本語語彙カードを作って一緒に記憶ゲームを行うことで、第二言語で学習をする難しさを改めて実感している。

二つめの場面は、第5章「JSL 児童の学習におけるつまずきの克服方法」、第1節「JSL 児童によりそう支援」の A 子（エジプト）に対する算数指導の出来事である。A 子がなか

なかわり算の筆算が習得できなかったため、筆者は特別支援担当の先生から指導方法のアイデアを教えてもらった。その結果、A子が筆算の大事な部分を捉えやすいよう視覚情報を限定したり、三角定規の直角部分に赤いシールをはることで視覚と思考を関連させたりするなど、児童の実態に応じた対応をとることができるようになっている。

三つめに、第5章「JSL 児童の学習におけるつまずきの克服方法」、第1節「JSL 児童によりそう支援」でC男（中国）が物語文を読み、その後、物語を劇にして表現したいという希望を出す場面があった。筆者の考えでは、在籍学級の学習に遅れをとらないよう計画していた学習内容を進めるつもりだったが、児童の気持ちを優先している。その理由として、これまで、文章読解をする時に、「劇化」の活動を取り入れることで、C男が内容をよく理解できたからである。

四つめに、第5章「JSL 児童の学習におけるつまずきの克服方法」第2節「担任教師の意識変容」では、日本語担当である筆者と、担任教師とでJSL 児童の学習について情報交換を行うことで、担任教師の見方も変容したことが伺えた。担任教師がJSL 児童を受け持った初期は、児童の行動や文字情報など目で見える部分での評価のみだったが、JSL 児童のことばの困難を理解し、支援を取り入れる行動の変化が確認できた。

一つめの学習スタイルの違いと母語の理解は、教師と児童が共に学び合うことで、教師も変容したことを実証している。これまで、知識を持っている教師が一方的に教授することが教育だと考えられてきたが、共に学び合う「共育」に変換することが必要である。教師が上で、児童が下にいるという認識から、教師側も相手から学び対等な関係を築くという認識に更新しなければならない。学校は知識を伝授する場と限定するだけではなく、児童も教師も生きるための場であり、相互学習の場でもあると捉え直す必要がある。

さらに、他の事例では、児童中心のアプローチに基づき、児童の実態を捉え、学習を構成し直す様子が見られた。まずは教師が児童の学習状況を細かく把握し、彼らの背景や適切な学習方法について学ぶ必要がある。このことを、佐藤（2010）は、「教師が子どもや学級の課題を再構成することが不可欠である。その再構成には実践の省察が必要であり、目の前の子どもの現実的な課題を取り上げ、子どもの学びの筋道にその子どもの固有の歩みを積み重ねるという視点が重要。」¹³⁴と説明している。

以上、JSL 児童のことばと学習を捉えるために、共に学び合う学習について考察した。筆者自身がJSL 児童の指導に携わりながら、JSL 児童の見方、指導方法を変えざるを得ないことを自覚し、教育に対する考え方を変容させていった。それは、学習スタイルにおいて教師が一方的に教授するのではなく、教師と児童が共に学び合うという「共育」の必要性、また、JSL 児童の学習の実態に応じて学習を構成し直すという児童中心アプローチの必要性を実感しての変容であった。こうした相互構成的関係が重要である。

第4節 効果的な学習支援

これまで、多文化共生教育、教師側も相手から学び対等な関係を築く「共育」への変換という視点から考察を行ってきた。このプロセスは、研究課題にせまるものであったと同時に、今まで当たり前だと考えられてきた日本の教育を再考する道筋でもあった。最後に、カナダのESL教育から得た示唆について振り返ることで、JSL児童のつまずきの克服方法を考える。その際、分かりやすい指導、効果的な学習支援、の2つの観点から述べる。

4-1 分かりやすい指導

JSL児童の学習におけるつまずきを捉える第一段階として、学習者のニーズを理解することが必要である。カナダのエドモントン市では、ESL児童生徒は言語についての「言語に対する特別ニーズがある」という考えのもと、言語面の支援を行うことを明確に掲げられていた。この考えを踏まえて、綿密な言語レベル判定が行われる。そして、通常学級においてESL児童生徒が自力で授業に参加できることをESL児童生徒の最終目標に設定されていた。日本でも、JSL児童生徒を「言語による特別ニーズ」があると定義し、教師が共通理解をはかることが重要である。

そのために、学習者の日本語レベルを把握する必要がある。日本語レベルを把握する一助として、筆者が活用してきたJSLバンドスケールが有効である。表面的な会話レベルに留まらず、多様な学習場面を観察することによって、JSL児童の「話す」「聞く」「読む」「書く」のレベルを正確に捉えることができる。さらに、日本語指導担当だけでなく、担任や教科特別担当教師もJSL児童の個別記録を作成するべきである。教師一人の評価ではなく、複数人の評価の方がより正確であるからである。学習言語能力の習得には5～7年かかるという知見をもとにすれば、個別指導記録は、1年間のみで完結せず、JSL児童が卒業するまでもしくは中学校でも継続して引き継ぐことが理想である。個人データを蓄積することによって、JSL児童生徒のことばの伸長が正確にはかれるからである。JSLカリキュラムでは、JSL児童が最終的には、「在籍学級での学習に自分の力で参加できる日本語能力」を身につけることが目標とされている。そのためには、個別指導から全体指導へとゆるやかに移行するのが望ましい。そのためにも、学校の多くの教師が、彼らのことばの育成に携わろうとする意識改革をする必要がある。

JSL児童の実態が見えれば、それに即して支援の手立てを考えることが可能だろう。学習者のレベルを把握した上で、教材やテキストを選び、支援の方法を検討していく。アルバータ州では教師が独自の教材を用いたり開発したりすることで、児童一人一人の能力にあった学習内容を提供していた。日本では教師が教科書を選定することはできないが、多くの教師が副読本、練習ドリルなどの補助教材を活用している。日本語指導においても、日本人児童と同じ教科書ばかりで教えるのではなく、次のような教材の活用が考えられる。例えば、初期日本語のJSL児童には絵本を多用する、読み物は文化的文脈の少ない教材を選ぶ、算数では計算練習が中心の容易なテキストを使用する、必要な情報のみを取り出し

ポイントを押さえたワークシートを作成するなど、教師の配慮とアイデアが大切である。

また、カナダでの調査結果によると、ESL 児童生徒が実に多種多様な形態で学習していることが確認された。学校訪問の間、意外にも一斉授業を見たのは数えるほどであった。多くは、個人学習や少人数学習、レベル判定に基づいた習熟度別学習、さらに一斉授業の時も机の配置を工夫が見られた。

その中でも、一番、重要視されていたのが、個別指導の時間を多くとることである。そのための工夫として、中学校では、算数の時間に、習熟度別によるグループに分けられ、母語が一緒ではない友達と3人ほどのグループが構成されていた。グループによって、四則計算、計算問題、文章問題の3つの中から取り組む課題が分けられ、二人の教師によって支援されていた。小学校で見た授業の中で、特にユニークだったのは、低学年のランゲージアート（英語）の時間に、クラスの児童を7つの位の小グループにして活動させる授業であった。①今日の課題、②絵本の読み、③教師のもとでの音読練習、④言葉のプリント学習、⑤CDの模範音読を聞きながら絵本を読む等、10分ずつに活動が区切られ、1時間のうちに、飽きることなく色々な方法で言語活動がなされていた。

授業形態に柔軟性をもたせることにより、児童生徒同士の交流が活発化され、ことばを育む機会が増えるだけでなく、いつでも友達や先生に分からない点を聞くことができるという安心感が生まれる。また、習熟度別学習やグループ学習を取り入れる効果として、教師が児童生徒を個別にする時間が創出できる。個別指導の利点は、児童生徒の授業理解が深まるとともに、教師が児童生徒のつまづきを把握し記録することにより、今後の学習支援や評価に役立つ。さらに、児童生徒の実態を保護者に伝えることで、学校と保護者が児童生徒に対する共通理解を図ることができる。

このように多くの示唆が得られたが、日本の実情に合わせて、実践→反省→評価のサイクルを繰り返しながら分かりやすい指導を心がけることが必要であろう。

4-2 地域人材資源の活用

これまで、学校内での学習システムを見直してきたが、ここでは、学校外の資源を活用した方法を探る。初めに、本研究の分析枠組みにおいて、家庭、学校の友だち、学校というような、主に JSL 児童の身近な環境であるミクロレベルに設定した。しかし、調査を進めるにあたって、地域人材の活用事例やエドモントン市での取り組みでは、学校外の地域社会や行政などマクロレベルに言及した事例も多くあげられた。箕浦（2012）は、「ミクロレベルとマクロレベルを組み合わせた複眼的な研究発展を議論した。フィールドワークとする場所（たとえば学校）はミクロレベルであるが、市町村の外国人施策によって JSL 児童向けの日本語教育の内容が異なることから、マクロレベルの施策が影響している」¹³⁵と主張する。つまり、JSL 児童のことばの力を育むために、指導者は常に個人に目を向けつつも、マクロレベルである行政の施策や教科書という側面からも異文化接触を考えなければならいことを示唆している。このことを踏まえ、学校外のマクロレベルの取り組みをい

かに活用するかについて考察する。

エドモントン市では、地元のアルバータ大学の学生や留学生が、G 小学校を訪問し授業のサポートに関わっていた。さらに、日本ではあまり一般的ではないが、現在在籍している児童の保護者がボランティアとして授業のサポートに加わっていたことが確認された。つくば市のA小学校の事例でも、JSL児童の保護者が地域の人材を活用した話が聞かれた。A子の保護者は、A子が高校受験をするにあたり、地域の大学の先生からアドバイスをもらって高校を探していた。

日本では、近年、「開かれた学校」を目指し、地域と連携することが言われてきた。このことから、JSL 児童生徒の保護者のみならず、日本人児童生徒の保護者にも、JSL 児童の支援を理解してもらい地域の力を活用することが望まれる。

また、エドモントン市のJ中学校に設置されていた ESL 生徒のための放課後教室も好例である。ESL 生徒は、家庭では英語を使わず、保護者も英語が話せないため学習のサポートができない家庭が多かった。そのため、エドモントン市が主催して放課後教室を設置し、生徒の勉強の面倒を見てくれる学習補助スタッフ¹³⁶が派遣されていた。そこで、宿題や補習を行うことが、彼らの学習を保障するシステムとなっていた。また、序章の調査地概要では、エドモントン市にはボランティアグループによる ESL 教室が多く、教会や国別のサークルで子どもたちの母語教育が行われているとあるように、地域の中で移民に対する言語支援活動が普及している。

つくば市でも、第5章「JSL 児童の学習におけるつまずきの克服方法」第4節「日本語ボランティアの活用」で述べたつくば市の日本語ボランティアの活躍や、序章と第3章「保護者の教育に関する意識」第4節「保護者の教育に関する意識変化―追跡インタビューをもとに―」で触れた C 男（中国）が地域の中国語サークルに通って母語教育を受けていたことを確認した。このように、地域で JSL 児童の日本語や母語を保障する場もあるが、十分な環境ではない。

最後に、JSL 児童教育を確立するために必要な役割として、地方公共団体レベルや教育管轄レベルで JSL 教育の専門職員を位置づけることが考えられる。エドモントン市では、市内の小中学校の ESL 教育に関わる業務として、学校の巡回指導や教員研修などを担当する ESL 専門の教育職員として、ESL 担当者が位置づけられていた。ESL 担当者は、各学校を訪問し、教師への指導・研修、学校への助言、ESL 児童生徒のレベル判定、必要に応じて保護者の面談などを行うというように、ESL 教育を促進するための役割を担っていた。

JSL 教育の専門的知識や母語指導は、学校だけでは解決できない課題であるだけに、地域社会や行政との連携を図りながら実現していくような努力が必要であろう。そのような専門的知識を持ち、地域とのネットワークをつなぐ役割として、JSL 教育の専門職員の育成が JSL 教育の課題解決の一助になるであろう。

第5節 今後の研究課題

最後に今後の研究課題について4点述べる。1点目に、第6章のカナダ、アルバータ州エドモントン市における事例研究は調査期間が短く、ESL 児童生徒の変容を明らかにすることができなかった。今後エドモントン市への訪問の機会を得て中長期的な調査を行うことが望まれる。

2点目に、本研究の対象者はつくば市の小学生、研究や留学を目的に来日した家族であった。外国人研究者や留学生が多いことはつくば市の特徴であり他の地域の事情とは異なる環境である。本研究で明らかになった JSL 児童のつまずきの実態や、担任教師が JSL 児童のつまずきの原因があまり理解できていない点は、どこの地域でも共通すると考えられる。今後の研究では、特に労働者の子どもを対象とした事例分析、比較を行う必要がある。

3点目に、JSL 児童の学習におけるつまずきには外国人児童に特有な背景が見られたが、学習言語に関する語彙を増やすことや抽象的思考を伸ばすための方略は日本人児童の学習指導にも有効である。そのため、学習に遅延がある日本人児童のつまずきのと比較し、効果的な学習支援方法を検討することが目指す。

最後に4点目として、第5章において学習指導の実証的検証を行うために、実践と評価のサイクルが大切であることを述べたが、JSL 教育の指導評価に関する研究の進展が重要である。今後は教育現場での実践を積み重ねながら評価を繰り返し、有益な指導方法を提案していきたい。

¹²⁴ 清水睦美「ニューカマーの子どもの青年期—日本の学校と職場における困難さのいくつか—」『教育学研究』73（4）、2006年、457-469頁。

¹²⁵ 志水宏吉「裏側のニッポン—日系南米人の出稼ぎと学校教育—」日本教育社会学会編集委員会『教育者社会学研究』66、2000年、東洋館出版社、21-39頁。

¹²⁶ カナダでは多くの州の公立学校において、外国人児童生徒の母語教育が試みられている。『カナダの継承語教育—多文化・多言語主義をめざして—』ジム・カミンズ、マルセル・ダネシ著、中島和子、高垣俊之訳、明石書店、2005年。では、継承語教育プログラムの試みが紹介されている。また、多文化教育と継承語教育の必要性が論じられている。

¹²⁷ Bankston, Carl L. and Zhou, Min. "Effects of minority-language literacy on the academic achievement of Vietnamese youths in New Orleans. *Sociology of Education*. " 68, 1995, pp. 1-17.

¹²⁸ 江淵一公『異文化間教育学序説』九州大学出版会、1994年、422頁。

¹²⁹ 恒吉僚子「多文化共生時代の日本の学校」堀尾輝久他（編）『学校文化という磁場』柏書房。1996年。

¹³⁰ 太田晴雄「日本的モノカルチュラリズムと学習困難」宮島喬・太田晴雄（編著）『外国人の子どもの日本の教育』東京大学出版会、2005年、57-75頁。

¹³¹ 森茂岳雄「多文化共生をめざすカリキュラムの開発と実践」『異文化間教育』異文化間教育学会（アカデミア出版）30、2009年、25-41頁。

¹³² 佐藤郡衛『異文化間教育—文化間移動と子どもの教育—』明石書店、2010年、202頁。

¹³³ 尾関史（他）「実践研究をどう記述するか—私たちの見たいものと方法の関係—」『早稲田日本語教育学』第7号、早稲田大学大学院日本語教育研究科、2010年、43-68頁。

¹³⁴ 佐藤郡衛、2010 年、前掲書、199 頁。

¹³⁵ 箕浦康子『『異文化間教育』研究という営為についての 2、3 の考察—パラダイムと文化概念をめぐって—』『異文化間教育』36、異文化間教育学会、2012 年、89—104 頁。

¹³⁶ この放課後教室に携わっていた学習補助スタッフは、学区内に住む外国出身の女性であった。エドモントン市に ESL スタッフ登録をし、派遣されているという。

謝辞

「分かることが分かった。」エジプト出身の A 子の口から出たことばと、その時のうれしそうな笑顔が今でも記憶に残っている。在籍学級での授業に参加していたかのように見えた A 子だったが、日本語による学習では分からないことが山積みになっていた。そして、お客様のように教室での学習に参加していたに過ぎなかった。日本語教室での個別指導で、算数の四則計算を学び直し自分のつまずきに気づき、学習を理解できた瞬間に発せられたことばであった。それと同時に、筆者は外国人児童の苦労を痛感した。このような学校現場での日々の教育課題がきっかけとなり、研究を進める原動力となった。

本研究に関して、内海成治先生には研究発表会などでいつもあたたかくご指導、ご鞭撻頂き深く感謝申し上げます。村田翼夫先生には修士課程からご指導頂き、諸外国の教育との比較から日本での学校教育課題に迫る研究としてまとめることができました。カナダ調査、研究会や学会発表の経験ができたのも、村田先生の熱心なご指導のおかげです。心より感謝申し上げます。また、研究や海外調査の視点についてご指導頂きました広瀬雄彦先生、本論文をご精読頂き有用なコメントを頂きました谷川至孝先生に心より感謝致します。

論文を書くにあたりインタビュー調査やデータの扱いを快諾して下さった A 小学校の根本校長はじめ、先生方、そして保護者や児童の皆さんの協力なしには本研究を完成させることはできませんでした。心から感謝の意を表します。

第6章のカナダ調査を実施するにあたって協力して頂いた、アルバータ大学の Scott 氏、G 小学校の校長先生、D 中学の校長先生と教頭先生、J 中学校の ELL クラス担当 Kym 先生、エドモントン教育委員会の Jhon 氏、エドモントンでの生活をサポートして下さった Anne さんに深く感謝致します。

研究室の先輩であり同志でもある平良那愛さんは、ラオスや沖縄から刺激を与えてくれる良いモデルでした。これからも国際協力を志す仲間として刺激を与え合える関係でありたいです。

最後になりましたが、研究の完成に至るまであたたかく支えてくれた茨城の家族や、いつも励ましてくれた青森の家族に感謝しています。

京都女子大学発達教育学研究科での経験を心の糧に、今後とも研究と実践を継続し学校現場や外国人児童生徒の役に立てるよう努力していく所存です。本研究の成果が皆々様のご期待に沿うものかどうか甚だ疑問ではありますが、ここに重ねて厚く謝意を表し、謝辞といたします。

平成 27 年 3 月

小沼清香

参考文献

- 秋田喜代美、石井順治 『ことばの教育と学力』明石書店、2006年、5頁。
- 伊東佑郎、菊田怜子、牟田博光 「外国人児童生徒の日本語力測定試験開発のための基礎研究（1）」『東京外語大学留学生日本語教育センター論集』、25号、東京外語大学留学生日本語教育センター、1999年、33-50頁。
- 池上摩希子 「児童生徒に対する日本語教育の課題・再検討—研究ノート」『中国帰国者定着促進センター紀要』6号、中国帰国者定着促進センター、1998年、131-146頁。
- 池上摩希子 「教科に結びつく初期日本語指導の試み—教材『文型算数』を用いた実践例報告」『日本語教育』97号、日本語教育学会、1998年、118-129頁。
- 石井恵理子 「JSLの子どもの言語教育に関する親の意識—ポルトガル語及び中国語母語家庭の言語選択—」『異文化間教育』第26号、異文化間教育学会(アカデミア出版会)、2007年、27-39頁。
- 岩本真理子 「『国語科』と『日本語』の連携を目指して—国語科教科書の『リライト教材』による実践—」『「移動する子どもたち」の考える力とリテラシー』川上郁雄編著、明石書店、2009年、154-173頁。
- 江淵一公 「バイカルチュラリズムと教育：教育人類学の視点からみた多文化教育の課題」『国際化社会の教育課題』小林哲也・江原武一編著、京都：行路社、81-102頁。
- 江淵一公 『異文化間教育学序説』九州大学出版会、1994年、422頁。
- OECD編(齊藤里美監修、木下江美・布川あゆみ翻訳) 『移民の子どもと学力—社会的背景が学習にどんな影響を与えるのか〈OECD-PISA2003年調査 移民生徒の国際比較報告書〉』明石書店、2007年、44-59頁。
- 太田信夫編 『エピソード記憶論』誠信書房、1988年。
- 太田晴雄 「日本語教育と母語教育—ニューカマー外国人の子どもの教育課題—」『外国人労働者から市民へ：地域社会の視点と課題から』有斐閣、1996年、123-143頁。
- 太田晴雄 『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院、2000年。
- 太田晴雄 「日本的モノカルチュラリズムと学習困難」宮島喬・太田晴雄（編著）『外国人の子どもと日本の教育』東京大学出版会、2005年、57-75頁。
- 岡崎敏雄 「年少者言語教育研究の再構成」『日本語教育』86号、日本語教育学会、1995年、1-12頁。
- 岡崎敏雄 「年少者日本語教育に関する教師の言語教育観」『日本語科学』4号、国立国語研究所、1998年、74-98頁。
- 尾関史 「JSL 児童が授業に参加するために必要な『ことばの力』とは何か—子ども自身の持つ文脈への注目の必要性—」『早稲田大学日本語教育実践研究』早稲田大学日本語教育研究科、5号、2006年、55-64頁。
- 尾関史（他） 「実践研究をどう記述するか—私たちの見たいものと方法の関係—」『早稲田日本語教育学』第7号、早稲田大学大学院日本語教育研究科、2010年、43-68頁。

尾関史『子どもたちはいつ日本語を学ぶのか複数言語を生きる子どもへの教育』、ココ出版、2013年。

梶田正巳・松本一子・加賀澤泰明編著『外国人児童生徒・生徒と共に学ぶ学校づくり』

ナカニシヤ出版、1997年、11頁。

川上郁雄「年少者に対する日本語教育の課題」『月刊言語 34(6)』2005年、36-43頁。

川上郁雄『「移動する子どもたち」のことばの教育を創造する—ESL教育とJSL教育の共振』ココ出版、2009年。

川上郁雄編『「移動する子どもたち」の考える力とリテラシー—主体性の年少者日本語教育学』明石書店、2009年。

川口直巳「在日ブラジル人児童生徒の教科学習内容の理解状況—ブラジル人学校の調査の結果から—」『異文化間教育』21号、異文化間教育学会（アカデミア出版会）、2005年、32-43頁。

川口直巳「在日外国人児童の学業達成に関わる要因の理解—教師へのアンケートによる調査を通して—」『異文化間教育』27号、異文化間教育学会（アカデミア出版会）、2008年、75-86頁。

北俊夫、佐藤学、吉田伸之、ほか38名『新しい社会5年下』東京書籍、2011年。

北俊夫・他『新しい社会6上』東京書籍、2010年。

木村裕一「風切るつばさ」、『新編新しい国語六年上』東京書籍、2004年。

工藤真由美『児童生徒に対する日本語教育のための基本語彙調査』ひつじ書房、1999年。

国立国語研究所「擬音語・擬態語—日本語を楽しもう!—」

<http://jwehkokkerLgo.jp/gitaigo/index.html> (2014. 11. 23 取得)

児玉奈々「アルバータ州のエスニック・マイノリティの教育的要望と多文化教育の意義—エドモントンにおける事例考察—」『カナダ教育研究』第7号、カナダ教育研究会、2009年、25-38頁。

児玉奈々「カナダにおける移民の子どもの教育課題と社会統合—調査・研究から見る現状・傾向—」『カナダ教育研究』8号、カナダ教育研究会、2010年、43-48頁。

児玉奈々「OECD(2010).Pathways to success :How knowledge and skills at age 15 shape future lives in Canada. Paris :OECD Publishing.」『カナダ教育研究』9号、カナダ教育研究会、2011年、63-64頁。

小林豊「世界一美しいぼくの村」、『新編新しい国語四下』、東京書籍、2004年。

齋藤ひろみ「帰国児童・生徒クラスの『日本語と教科の統合学習』における教室会話の分析」『中国帰国者定着促進センター紀要』7号、中国帰国者定着促進センター、2000年、70-92頁。

齋藤ひろみ『「子どもたちのことばを育む」授業作り—教師と研究者による実践研究の取り組み—』『日本語教育』126号、日本語教育学会、2005年、35-44頁。

齋藤恵「学びと成長を支援する年少者日本語教育実践に向けて—オーストラリアの年少者

- 教育 ESL 教育におけるスキフオールディングの分析から」『早稲田日本語教育研究』第 5 号、2004 年、93－111 頁。
- 櫻井千穂 「外国人児童の学びを促す在籍学級のあり方—母語力と日本語力の伸長を目指して—」『母語・継承語・バイリンガル教育研究』4 号、母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会、2008 年、1－26 頁。
- 佐藤郡衛 『異文化間教育—文化間移動と子どもの教育—』明石書店、2010 年、202 頁。
- 佐藤郡衛 『国際理解教育—多文化共生社会の学校づくり』明石書店、2006 年。
- 自治体国際化協会 『カナダにおける義務教育制度の概要』自治体国際化協会、2007 年、20 頁。
- 柴山真琴 「年少者の日本語習得研究における質的研究の可能性」『第 17 回第二言語習得会 (JASLA) 全国大会予稿集』第二言語習得会、10－15 頁。
- 志水宏吉 「裏側のニッポン—日系南米人の出稼ぎと学校教育—」日本教育社会学会編集委員会『教育者社会学研究』66、2000 年、東洋館出版社、21－39 頁。
- 清水睦美 『ニューカマーの子どもたち—学校と家庭の間の日常生活—』勁草書房、2006 年。
- 清水睦美 「ニューカマーの子どもの青年期—日本の学校と職場における困難さのいくつか—」『教育学研究』73 (4)、2006 年、457－469 頁。
- ジム・カミンズ著、中島和子訳著 『言語マイノリティを支える教育』慶応大学義塾出版会、2011 年、29 頁。
- ジム・カミンズ、マルセル・ダネシ著、中島和子、高垣俊之訳 『カナダの継承語教育—多文化・多言語主義をめざして—』明石書店、2005 年。
- 朱桂栄 「教科学習における母語の役割—来日まもない中国人児童の『国語』の学習の場合—」『日本語教育』119 号、日本語教育学会、2003 年、76－85 頁。
- 関口知子 「在日日系ブラジル家族と第二世代のアイデンティティ形成過程：CCK/TCK の視点から」家族社会学研究、18 (2)、2007 年、66－81 頁。
- 関口礼子、波田克之介編 『多様社会カナダの「国語」教育』東信堂、2006 年。
- 高橋朋子 「抽出授業における日本語教育の果たす役割を考える—公立小学校における日本生まれあるいは幼少期来日の中国帰国児童に対して—」『言語文化共同研究プロジェクト 2004 言語文化教育の新しい視点』、大阪大学大学院言語文化研究科、2005 年、39－53 頁。
- 高橋道子・藤崎真知代・仲真紀子・野田幸江 『子どもの発達心理学』新曜社、1993 年、162 頁。
- 竹村明子・小林稔 「小学生における親子関係と学習への動機づけの相関分析」『琉球大学教育学部紀要』第 73 号、琉球大学教育学部、2008 年、215-224 頁。
- つくばインターナショナルグループ (TIG) 学校部 『Welcome to 日本語教室—外国から

- 来た子どもたちに日本語を教えるボランティア』明石書店、2003年。
- 恒吉僚子 「教室の中の社会—日本の教室文化とニューカマーの子どもたち—」佐藤学編『教室という場所』国土社、1995年、185頁。
- 恒吉僚子 「多文化共生時代の日本の学校」堀尾輝久他（編）『学校文化という磁場』柏書房。1996年。
- 坪田光平 「外国人児童生徒に対する教師の認識枠組みをいかに捉えるか—母語支援サポーターのストラテジーに着目して—」日本社会学大会発表要旨集（62）2010年、154—155頁。
- 寺田裕子 「義務教育課程における教科指導を目的とした日本語指導—中南米からの日系就労者子弟への社会科・数学指導の実践報告—」『日本語教育』83号、1994年、29—39頁。
- 東京書籍 「くらしの中の和と洋」『新編新しい国語四下』、東京書籍、2004年。
- ナカミズ、エレン 「在日ブラジル人における言語使用と言語教育」『異文化間教育』19号、異文化間教育学会（アカデミア出版会）、2004年、30—41頁。
- 新倉涼子 「外国籍の児童や生徒の教育に関わる日本人の保育士や教師の異文化間トレンス」『異文化間教育』16号、異文化間教育学会（アカデミア出版会）、2002年、63—77頁。
- 新倉涼子 「外国人児童・生徒の受け入れに関わる教師の意識」『千葉大学教育実践研究』第9号、千葉大学教育学部、2002年、221—229頁。
- 新美南吉 「ごんぎつね」『新編新しい国語四上』、東京書籍、2004年。
- 西原玲子 「外国人児童生徒のための日本語教育のあり方」『日本語学』2月号、1996年、67—74頁。
- 野呂昶 「こわれた千の楽器」、『新編新しい国語四上』、東京書籍、2004年。
- 浜野隆・内田伸子 「幼児期における読み書き能力の獲得過程とその環境要因の影響に関する国際比較研究（国際的格差領域）（1）国際格差班・リテラシー調査班 2011年度プロジェクト報告 No. I 学力格差は幼児期から始まっているか：しつけスタイルは経済格差を凌駕する鍵；日韓中越蒙国際比較調査）」『年報』第4号、お茶の水女子大学人間発達教育研究センター、2012年、13—26頁。
- 浜松市教育委員会 「外国につながる子どもの支援」浜松市教育委員会ホームページ、
<http://www.city.hamamatsu.shizuoka.jp/kyoiku/kyoiku/gaikoku/index.html> (2014年11月24日取得。
- 広瀬和佳子、尾関史、鄭京姫、市嶋典子 「実践研究をどう記述するか—私たちの見たいものと方法の関係—」早稲田大学大学院日本語教育研究科、第7号、2010年、43—68頁。
- 星野命、新倉涼子 「海外帰国児童・生徒受け入れに関する小学校・中学校教師の意識調

- 査」東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要第2集、1983年、23－42頁。
- 南浦涼介 「JSL 児童生徒のための社会科授業構成―二文化統合理解学習としての単元「私たちのまわりのお店のくふう」をもとに―」『日本語教育』139号、2008年、72－81頁。
- 箕浦康子 『異文化間教育』研究という営為についての2、3の考察―パラダイムと文化概念をめぐる―『異文化間教育』36、異文化間教育学会、2012年、89－104頁。
- 宮西達也 「ニャーゴ」、『新編新しい国語二上』、東京書籍、2004年。
- 無藤隆、市川伸一編 『学校教育の心理学』、学文社、1998年、22頁。
- 森茂岳雄 「多文化共生をめざすカリキュラムの開発と実践」『異文化間教育』異文化間教育学会（アカデミア出版）30、2009年、25－41頁。
- 文部科学省 「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査（平成24年度）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/04/_icsFiles/afieldfile/2013/04/03/1332660_1.pdf (2014年11月26日取得)
- 矢崎満夫 「外国人児童に対する教科学習支援のための日本語教育のあり方―算数文章題におけるストラテジー運用の考察から―」『日本語教育学会』99号、日本語教育学会、1998年、84－95頁。
- 矢崎満夫 「外国人児童生徒と日本人児童とのインターアクションのための日本語支援―教室内ネットワーク形成をめざしたソーシャルスキル学習の試み―」『日本語教育』120号、2004年、103－112頁。
- 湯川笑子 「バイリンガルの言語喪失を語るための基礎知識」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』1号、母語・継承語・バイリンガル教育研究会、2005年、1－24頁。
- 湯川笑子 「年少者教育における母語保持・伸長を考える」『日本語教育』128号、日本語教育学会、2006年、13－23頁。
- 横田淳子・小林幸江・鈴木孝恵 「外国人児童教育に対する初級日本語教育の文型」、『東京外語大学留学生日本語教育センター論集』25号、1999年、1－15頁。
- 吉田麻子 「外国人児童・生徒の読解～教材の試作を振り返って～」実践シェアの会第5回報告会資料、2002年、215－222頁。
- 劉雲霞 「来日間もない外国人生徒の在籍学級国語授業参加の試み―「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」による実践から―」、『人間文化創成科学論叢』第14巻、2012年、2012年、231－239頁。

Alberta.Canada, Guide to Education ECS to Grade 12,September 2010,2010,pp.33
 Bankston, Carl L. and Zhou, Min. " Effects of minority-language literacy on the academic achievement of Vietnamese youths in New Orleans. Sociology of

- Education. ” 68,1995,pp.1-17.
- Bartlett, F.C. “Remembering: A study in Experimental and social psychology. Cambridge”: Cambridge University Press. 1932 宇津木保・辻正三（訳）『想起の心理学』、誠信書房、1983 年。
- Beck, I.&McKeown, M. Conditions of vocabulary acquisition. In Barr,R. et al.(Eds.) Handbook of Reading Research, Vol. II LEA.1996, Pp.789-814.
- Bransford, J.D., & Johnson, M.k. Contextual prerequisites for understanding. Some investigations of comprehension and recall. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11, 1972, pp.717-726.
- Coulson, M. ”Models of Memory Development” in Lee & Das (eds) Children’s Cognitive and Language Development. The Open University. 1995, pp.81-114.
- Cummins, J. ”Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy.” Multilingual Matters,1984,pp.139.
- Graesser, A .C., Singer, M.,& Trabasso, T. Constructing inferences during narrative comprehension. Psychological Review.101, 1994, pp.371-395.
- Hammond, J and Gibbons , P. ”What is Scaffolding?” In Hammond, J.(Ed.). Scaffolding: teaching and learning in language and literacy education. Sydney: Primary English Teaching Association, 2001, pp.1-14.
- Leyen,I.A. ”Native language attrition: A study of vocabulary decline.” Ph.D.Dissertation, 1984, The University of Texas at Austin.
- Obgu, John U. Understanding Cultural Diversity and Learning, Educational Researchr21(8),pp.5-14.
- Olshtain,E.” The attrition of English as a second language with speakers of Hebrew. In B. Weltens, K de Bot,& T.Van Els(Eds.)” Language attrition in progress. Dordrecht, Holland: Foris Publications, 1986, pp.185-204.
- Organisation for Economic Co-operation and Development and Statistics Canada 1995, pp. 3.
- Portes A., Rumbaut R.G. 2006, Immigrant America:Aportrait, third edition, University of California Press.
- Sheldon, S. ”Linking school–family–community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests.” UrbanReview, 35 (2), 2003, pp.149-165.
- Skutonabb-Kangas,T. ”*Bilingualism or not the education of minorities.*”1981, Clevedon:Mulrilingual Matters.
- Statistics Canada(2011)
<http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=E&Geo1=CSD&Code1=4811061&Geo2=PR&Code2=48&Data=Count&SearchText=Edmonton&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=Language&Custom=&>

[TABID=1\(2013.年 1 月 4 日採取\)](#)

Tulving, E. "Episodic and Semantic Memory" in Tulving & Donaldson (eds)
Organization of Memory. Academic Press ,1972.

資料 1

JSL バンドスケール小学校中高学年チェックリスト (2004 年試行版)

レベル	聞く	話す
1	初めて日本語に触れる。	日本語で話すのは初めて。
2	自分に直接関係する状況やよく知っている場面では、日常的な言葉を理解し始め、また使い始める。	日常生活での日本語を理解し始め、身近な場面では日本語を使い始める。
3	生活場面や教室内での日常的な日本語のやりとりができるようになり、日本語で学習し始める。	日常生活やクラスにおける日本語が発達し、日本語で学習し始める。
4	自分がじかに触れる日常生活場面以外の日本語を理解しようとしたりする。身につけた日本語の力によって、理解できる範囲が広がってくる。	話す言葉の範囲が身近な生活の場面の範囲を超えて、日本語の使用が広がり、学習した言語をさらに使い始める。
5	幅広い生活場面で日本語を使用する力が定着してきている。しかし、日本語による学習では、複雑な概念や考え方を理解する力は限られている。	日本語使用の範囲が広がり、日本語が定着してきている。また教科学習活動においても協力的な役割を果たすことができる。
6	ほとんどの生活場面で日本語を十分に理解することができる。学習場面でも理解できるが、部分的に理解できないところもある。	ほとんどの生活場面で十分に日本語を使えるようになる。学習面でも日本語は十分に使えるが、部分的な欠如がある。
7	すべての生活場面や学習場面で、年齢や学年に応じた日本語を十分に理解することができる。	学年と年齢に応じた学習場面や生活場面で、十分に日本語を使うことができる。
	読む	書く
1 A	グループ A (入国間もないが、第一言語の学校での読み書きの経験がある。小学校中高学年で入学) 日本語で読むのは初めて。	グループ A (入国間もないが、第一言語の学校での読み書きの経験がある。小学校中高学年で入学) 日本語で書くのは初めて。
1 B	グループ B (入国間もなく、第一言語の学校での読み書きの経験が少ない。小学校中高学年で入学) 日本語で読むのは初めて。	グループ B (入国間もなく、第一言語の学校での読み書きの経験が少ない。小学校中高学年で入学) 書くのは初めて。
2	身近な話題に関する、日本語で書かれ	日本語で書くことを試み続ける。

	たテキストの単語や語のかたまりを日本語で認識しはじめる。	
3	文脈的な補助があり、身近な話題に関する日本語で書かれた短いテキストを日本語で理解しはじめる。	よく知っている話題であれば、自ら日本語で書き始めるが、まだ適切な補助を必要とする。
4	日本語能力が伸長するにつれ、読む範囲が広がっていく。	書くことに関して学習したことをもとに、より長くより複雑な文章を日本語で書こうとする。
5	広範囲のテキストを読んで理解するが、理解の「深さ」は総合的な日本語能力に制限される。	書くことにおいて自立しつつあるが、複雑さと正確さは限られている。
6	学年と年齢に応じた内容、範囲の中で、日本語で読むことが十分にできるようになっている。	年齢と学年で期待される範囲で、日本語が十分に書くことができる。
7	学年相当の範囲で、日本語で読む能力がある。自分一人で読書をすることができ、学校での学習場面や、それ以外の場面においても効果的に読むことができる。	年齢と学年で期待される範囲で、十分に日本語で書くことができる。

※筆者が使用していたバンドスケールは 2004 年試行版である。

資料 2

(A QUESTIONNAIRE TO TEACHERS)

About ESL teaching in Elementary School in Edmonton, Canada.

- This survey aims to analyze the challenges of the ESL education of children.
- I am going to consider the effective guidance and support system for foreign children in Japan in my doctor course studies. I am going to use this survey's results when I write an article about ESL education. However, the information you are going to give me will be used only in a statistical process and individual information will be kept confidential. Please give me your cooperation.

If you have some questions or concerns in this questionnaire, please contact me.

Sayaka Onuma

e-mail: volpic55@hotmail.com

Doctor course of Education

Kyoto Women's University ,Japan

I Would you answer about yourself ,If you can.

Q1. Gender (Man / Woman)

Q2. Age groups separated by 10 years of age.

(20years old~/ 30years old ~/ 40years old~/ 50years old~/ 60years old
~)

Q3. Teacher years of experience

(1~5 years / 6~10years / 11~15 years / 16~20years /
21 years ~)

Q4. How long have you taught in ESL class?

(1~5 years / 6~10years / 11~15 years / 16~20years /
21 years ~)

Q5. Have you trained about ESL teaching?

(Yes / No)

Q6. What training did you study and get experiences?

II Would you answer about teaching ESL for foreign students?

Q1. What problems do foreign students have when they learn in an ordinary class.

Q2. I asked the same question to Japanese teachers at the schools in Japan which have many foreign students(especially above Level 3 students).

The results of the interview are as follows:

【examples】

- They cannot read kanji (Chinese letters), especially a set phrase, so they cannot understand sentences which include kanji.
- In Japan, students study a story and an explanatory note in Japanese lesson. Foreign students like to read a story and can understand sentences, but they cannot understand an explanatory note. Because, it has many difficult words and abstract concepts.
- As for a social study, they feel difficult to study geography, industries (agriculture, fishery, manufacturing and etc.) and Japanese history. Because they have not had any life experiences in Japan, they could not imagine the situation explained in a textbook. And when they study above 5th grade , there are many difficult technical terms.
- In mathematics, they can do just calculation of numbers, but cannot answer the questions written in Japanese sentences. Because they cannot understand the meaning of the sentences.
- Egyptian students have taken a long time until they can understand the

idea of a unit ten when they study arithmetic.

- In any subjects, they cannot find necessary information on any topics through internet and books. Furthermore, they cannot easily express their opinions in Japanese by themselves.

Do you have any similar situations in your school?

【Especially about difference of language】

【Especially about difference of culture】

【About abstract thinking 】

【Others】

Q3. If you have same cases, what support do you extend to them?

III. Would you answer about the children's mother language?

Q1. Do you have a teaching class of mother languages to foreign students?

(Yes / No)

Q2. Do the foreign students use their mother languages in the class?

(Yes / No)

Q3. Do the parents of foreign students come to school for support their children?

(Yes / No)

Q4. If the students can understand their mother languages, can they understand English and other lessons instructed in English more easily than the situation of learning without understanding mother languages ?

(Yes / No)

IV If you think that ESL in Canada is successful, what are the reasons?

--

Questions are over. Thank you for your cooperation in research.

(QUESTIONNAIRE TO PARENTS)

About ESL of Elementary School in Edmonton, Canada.

- This survey aims to analyze the challenges of the ESL education of children.
- I am going to consider the effective guidance and support system for foreign children in Japan in my doctor course studies. I am going to use this survey's results when I write an article about ESL education. However, the information you are going to give me will be used only in a statistical process and individual information will be kept confidential. Please give me your cooperation.

If you have some questions or concerns in this questionnaire, please contact me.

Sayaka Onuma

e-mail: volpic55@hotmail.com

Doctor course of Education

Kyoto Women's University ,Japan

I . About your children

- National origin of father ()
- National origin of mother ()
- National origin of children ()
- Grade of your children (grade)
(grade)
(grade)
- Years to stay in Canada ()
- mother language ()

II . About speaking language at home

- ① Are you (father or mother)?
- ② What languages do **you** speak to your children at your home?
()
- ③ What languages does **your partner** speak to your children at your home?
()
- ④ What languages do **your children** speak at your home?
()

- ⑤Do you teach your children mother language at home? (Yes / No)
- ⑥Can your children understand mother language? (Yes / No)
- ⑦Which language does your children understand better?
(Mother language / English)
- ⑧Do you emphasize teaching your mother language to your children compared to English? (Yes / No)

III. About English study

- ①Can your children speak English at school ? (Yes / No)
- ②What studies does your children feel difficult when they study by using English? (Please write ○ applied without limit.)
- (a) Conversation in English
 - (b) Reading (spelling, wards)
 - (c) Writing (alphabet, spelling,)
 - (d) Understanding difficult words.
 - (e) Understanding long sentences.
 - (f) Writing in English (a composition, grammar, a diary)
 - (g)Others(subject, etc.)

③. When does your children feel difficult about English study ?

1st grade,

2nd grade,

3rd grade,

4th grade,

5th grade,

6th grade,

Others ()

④When your children study at home, how do you support them?

If you are yes, would you write any problems?

--

Questions are over. Thank you for your cooperation in research.

(QUESTIONNAIRE TO STUDENTS)

About ESL of Elementary School in Edmonton, Canada.

- This survey aims to analyze the challenges of the ESL education of students.
- I am going to consider the effective guidance and support system for foreign students in Japan in my doctor course studies. I am going to use this survey's results when I write an article about ESL education. However, the information you are going to give me will be used only in a statistical process and individual information will be kept confidential. Please give me your cooperation.

If you have some questions or concerns in this questionnaire, please contact me.

Sayaka Onuma

e-mail: volpic55@hotmail.com

Doctor course of Education

Kyoto Women's University ,Japan

I . About yourself

- | | | | |
|-----------------------------|---|-------|---|
| • Grade | (| grade |) |
| • National origin of father | (| |) |
| National origin of mother | (| |) |
| National origin of yourself | (| |) |
| • Years to stay in Canada | (| |) |
| • mother language | (| |) |

II. About speaking language at home

- ①What languages do you speak at your home? ()
- ②What languages does your parents speak to you at your home?
()
- ③Can you understand mother language? (Yes / No)
- ④Does your parents teach you mother language at home? (Yes / No)
- ⑤Which language do you understand better?
(Mother language / English)
- ⑥Does your parents emphasize teaching mother language to you compared to

English?

(Yes / No)

III. About English study

① Can you speak English at school ?

(Yes / No)

② What studies do you feel difficult when you study by using English?

(Please write ○ applied without limit.)

(a) Conversation in English

(b) Reading (spelling, words)

(c) Writing (alphabet, spelling,)

(d) Understanding difficult words.

(e) Understanding long sentences.

(f) Writing in English (a composition, grammar, a diary)

(g) thers (subject, etc.)

③. When do you feel difficult about English study ?

1st grade,

2nd grade,

3rd grade,

4th grade,

5th grade,

6th grade,

Others ()

④ When you study at home, how does your parents support you?

--

⑤Do you have any problems when you study by using English at home ?
If you are yes, would you write any problems?

Questions are over. Thank you for your cooperation in research.